



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
UTILIZADAS PELOS PROFESSORES
DO CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES
COM ALUNOS INGRESSANTES**

Hozana Ferreira Dias

Lajeado/RS, outubro de 2020

Hozana Ferreira Dias

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
UTILIZADAS PELOS PROFESSORES
DO CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES
COM ALUNOS INGRESSANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado/RS, outubro de 2020

Hozana Ferreira Dias

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
UTILIZADAS PELOS PROFESSORES
DO CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES
COM ALUNOS INGRESSANTES**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, na linha de pesquisa em Ensino, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino:

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva - orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Suzana Schwertner
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. José Marcelo Domingos de Oliveira
Centro Universitário AGES

Lajeado/RS, 27 de outubro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a DEUS, meu criador, pela magnitude da VIDA, que me inspirou e me guiou no caminho do conhecimento ao longo desta jornada.

Aos meus pais Joaquim Pinto e Luiza Ferreira, por todo amor e generosidade e especialmente por serem o maior alicerce da minha VIDA com os seus ensinamentos que me tornaram quem hoje sou.

Reconhecer, valorizar e ser grata por tudo que tenho é imprescindível para a conquista e realização de sonho nesta vida terrena, principalmente ao lado de quem amamos. Por isso, agradeço o apoio dos meus filhos Regianna Ferreira e Joaquim Thomaz, que durante a minha trajetória do Mestrado construíram suas famílias ao lado, respectivamente, do meu genro Leônidas Froes e da minha nora Rafaela Bonfim, e assim conceberam minhas netinhas Maria Alice Bonfim e Luiza Helena Froes, embasados na humildade, amor e respeito mútuo.

Aos meus irmãos Hortência Ferreira e Jackson Luiz, por todos os incentivos e suportes nos momentos difíceis e por comemorarem comigo a minha conquista como se fosse deles.

À professora Jacqueline Silva da Silva, minha orientadora, com quem aprendi a ser cada dia melhor, me dando inspiração para a construção desta Dissertação. Mesmo em seu período de isolamento social, me ensinou, me acolheu e transmitiu tranquilidade e sabedoria nesta trajetória.

Às professoras Silvana Neumann Martins e Suzana Schwertner, pelas suas preciosas contribuições na banca de qualificação e por me inspirarem, cada uma a seu modo.

À professora Eniz Conceição Oliveira, pela leveza, carinho e por me fazer perceber que eu estava iniciando a trajetória de estudos no Mestrado. Por meio da sua dedicação e ensino, agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, que estiveram comigo me orientando e auxiliando durante as aulas presenciais no Centro Universitário AGES.

Ao professor José Wilson dos Santos, pelo privilégio deste estudo de Mestrado,

o qual, sem a sua ajuda, eu não conseguiria realizar.

Ao professor José Marcelo Oliveira, que me deu todo o apoio que eu precisava nos momentos difíceis de estudo, mantendo o equilíbrio necessário para esta trajetória e sendo o meu alicerce de sabedoria.

Aos meus sobrinhos Kemelly Hellen, Ketelly Hillan, Keneddy Betto, Brunna Luiza e Emilly Raissa, pelos sorrisos e pela torcida para que minha caminhada seja de sucesso.

Aos meus tios Maria Bonfim e Manoel Guimarães, pela motivação, e em nome deles agradeço a todos os parentes que, de alguma forma, me apoiaram nesta caminhada de pesquisadora.

Ao meu cunhado Beto e à minha cunhada Aline, por sempre me incentivarem com palavras de afeto.

Às amigas e irmãs de coração Vera Froes e Ana Carolina Froes, incentivadoras para esta caminhada do Mestrado.

À Luciana e Wilka, minhas primas e amigas inspiradoras, que deram incentivo e suporte em momentos difíceis, e em nome delas agradeço a todos os primos e primas da minha família.

Aos meus tios Maria Eulina e Manoel Bonfim (*in memoriam*), mesmo sentindo a falta hoje, sempre foram exemplos de generosidade e humildade, ensinamentos que acompanharão em toda a minha história de vida.

Ao professor Guilherme Guerra, por abrir as portas do Centro Universitário AGES e me aceitar como pesquisadora.

Ao professor Robson José, que me acolheu e confiou no meu trabalho de pesquisa.

Aos professores do Centro Universitário AGES, que fizeram parte da minha pesquisa, a quem sou muito grata pelas contribuições.

Ao professor e amigo Rusel Barroso, que com sua experiência e conhecimento me inspirou para o caminho dos estudos.

Ao professor Felipe Pessoa, pela sua contribuição na minha caminhada em busca de conhecimento.

A todos os meus colegas do Mestrado em Ensino, turma MINTER, que sempre nas discussões, trabalhos em equipes e recepção aos professores foram companheiros de jornada e agora iremos brindar juntos o êxito dos nossos estudos.

Às amigas Aristhela e Daniela, que em seus nomes agradeço a todos os meus

colegas de trabalho que acompanharam minha caminhada de vida e que, longe ou perto, torceram por mim.

A todos os amigos e colegas de trabalho, professores e colaboradores do Centro Universitário AGES, das Faculdades AGES de Jeremoabo e da Faculdade AGES de Tucano, pelas palavras de carinho e companheirismo.

Agradeço a todos e todas que fizeram parte da minha vida nesta jornada árdua, porém prazerosa e permeada por uma série de sentimentos que me provocaram e provocam sensações adjetiváveis, e neste caldeirão de emoções sempre pude contar com os que me cercam, de maneira que cada um, ao seu modo, deu contribuições imensuráveis e indispensáveis para meu crescimento profissional e pessoal.

Todos vocês fazem parte da minha história de vida e de quem eu me transformo a cada dia de lutas e vitórias.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do Centro Universitário AGES com alunos ingressantes, desenvolvida com os professores das disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Produção de Texto (PT). O objetivo da pesquisa é compreender as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para adaptar os alunos às rotinas acadêmicas. O estudo de abordagem qualitativa utilizou, para a coleta de dados, o instrumento de entrevistas semiestruturadas com os professores que atuaram em 2018 e 2019, nas disciplinas citadas, e como técnica de análise fez uma aproximação com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Os dados permitiram constatar o esforço dos professores para adaptarem os ingressantes nas rotinas acadêmicas, com aplicação de estratégias de ensino, como leitura, escrita, pesquisa e participação em sala de aula, identificando-se a existência de uma orientação institucional quanto à necessidade de colocar o aluno no centro do processo de ensino, para assim alcançar autonomia em relação aos estudos, por intermédio da aplicação de estratégias de ensino. Concluiu-se que os argumentos dos referidos professores dão conta de pontos positivos e de limitações, como salas com número elevado de alunos, ou, ainda, a necessidade de ajustes da proposta, conforme a sensibilidade e percepção do professor. Além disso, percebeu-se que as estratégias de ensino foram adaptadas com ferramentas de metodologias ativas, como perguntas, objetivos, hipóteses e mapa conceitual; construção de um ambiente pelos professores para discussão em sala de aula com leituras prévias e significativas com aspectos da problematização; acolhimento aos alunos colocando-os como o Ser no processo de ensino; oficinas pedagógicas realizadas pelos professores foram importantes na construção coletiva para a análise da realidade nas experiências dos alunos; professores estimularam a curiosidade dos alunos para pesquisa na construção da aprendizagem. Esses foram dados significativos validando as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estratégias de Ensino. Rotinas acadêmicas.

ABSTRACT

This dissertation has as its title the teaching strategies used by professors from Centro Universitário AGES with new students developed with the professors of Subjects: Scientific Work Methodology (CWM) and Text Production (PT). The objective of the research is to understand the teaching strategies used by teachers to adapt students to academic routines. The objective of the research is to understand the teaching strategies used by teachers to adapt students to academic routines. The qualitative approach study used, for collecting data, semi-structured interviews instrument with teachers who worked in 2018 and 2019, in the subjects already mentioned and, as an analysis technique it was made an approach with Content Analysis proposed by (BARDIN, 2012). The data made it possible to verify professors' efforts to adapt students entering academic routines, with application of teaching strategies, as reading, writing, research and participation in the classroom, identifying the existence of an institutional orientation regarding the need to place the student at the center of the teaching process, in order to achieve autonomy in relation to studies, through teaching strategies application. It is concluded that referred professors' arguments account for positive points and limitations, such as rooms with a high number of students, or, still, the need to adjust the proposal, according to professor's sensitivity and perception. In addition, it was found that the teaching strategies were adapted with active method tools, such as questions, objectives, hypotheses and conceptual map; construction of an environment by the teachers for discussion in the classroom with previous and significant readings with aspects of the problematization; Welcoming students placing them as the Being in the teaching process; pedagogical workshops held by professors were important in the collective construction for the reality analysis in the students' experiences; teachers stimulated students' curiosity for research in the learning construction. These data were significant validating the teaching strategies used by professors.

Keywords: Higher Education. Teaching Strategies. Academic routines.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cenários teórico-práticos de aprendizagem	75
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores que foram pesquisados no Centro Universitário AGES – Paripiranga (BA)	58
Quadro 2 – Estrutura da Aula: Métodos Ativos: Técnica da Problemática, AGES, primeiro semestre de 2012	62
Quadro 3 – Manual do Aluno – Calendário Noturno de 2018.2	68
Quadro 4 – Modelo de Plano de Trabalho: Semana de Trabalhos Acadêmicos – SETAC, 2018.2	69
Quadro 5 – Sistematização do semestre letivo por módulos	72
Quadro 6 – Sistematização da Aula Estruturada AGES, por módulos de aprendizagem	74
Quadro 7 - Plano semestral da disciplina de MTC em 2019 (prova 50%)	88
Quadro 8 - Plano semestral da disciplina de MTC em 2019 (prova 100%)	90

LISTA DE SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAA – Central de Atendimento Acadêmico
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DEPE – Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
IEL – Universidade Estadual de Londrina
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAEI – Núcleo de Atendimento ao Estudante Ingressante
PAEBS – Programa de Atendimento ao Estudante da Educação Básica e Superior
PME – Prova de Múltipla Escolha
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SETAC – Semana de Trabalhos Acadêmicos Científicos
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UniAGES – Centro Universitário AGES
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O DESPERTAR DA PESQUISA	12
2 ENSINO, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS BASILARES.....	18
2.1 Ensino, globalização e mundo complexo	22
2.2 O acesso ao ensino superior e seus desafios.....	24
2.3 As teorias da aprendizagem e o ensino.....	25
2.4 A gênese das metodologias ativas.....	28
2.5 A metodologia de ensino utilizada pelo Centro Universitário AGES	32
3 CAMINHOS DA PESQUISA: OS PASSOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Etapa I - Delineamento da pesquisa	53
3.2 Etapa II - Pesquisa de campo.....	56
3.3 Etapa III - Técnica de análise dos dados	58
4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO MÉTODO ATIVO AGES.....	60
4.1 Estratégias de Ensino Inovadoras – AGES.....	61
4.2 Projeto Integrador e SETAC – Estratégias de Ensino AGES.....	65
4.3 Planejamentos Semestrais (2018 – 2019) no Centro Universitário AGES....	67
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
6 CONCLUSÕES	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES.....	112
Apêndice A: Termo de Anuência do Diretor do Centro Universitário AGES....	113
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores	114
Apêndice C: Roteiro da Entrevista com os Professores	115

1 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O DESPERTAR DA PESQUISA

A vontade de herdar e legar constituiu o ponto de partida da minha Dissertação, com inquietações originadas na graduação em Letras, no Centro Universitário AGES e, mais adiante, como professora da mesma Instituição. Ambiente amplamente marcado por um debate intenso e contínuo sobre formação profissional e novas práticas dos professores, a ponto de despertar-me para a abordagem da **temática**: As estratégias de ensino utilizadas por professores do Centro Universitário AGES aos alunos ingressantes.

A presente temática sempre se mostrou como um ponto importante das ações de professores do Centro Universitário AGES, seja em orientações pedagógicas repassadas semanalmente nas oficinas e nos encontros pedagógicos, seja também como filosofia da Instituição, ao valorizar questões como o acolhimento, a partir de um trabalho diferenciado nas primeiras semanas de aula, e, até mesmo, ao longo do primeiro semestre, com momentos para o debate sobre metodologia, discussão de textos sobre o processo de aprendizagem e o cuidado constante com a escuta, entre diferentes atores, ou seja, coordenadores, orientadores pedagógicos, líderes de setores e professores.

No Centro Universitário AGES, aprendi a ser funcionária do Ensino Superior, em que busquei estar atenta às necessidades dos alunos e, na condição de professora, percebi o quanto o planejamento e a atenção a detalhes produzem resultados importantes no processo formativo. Assim, ao longo do meu processo de estudo, tive a oportunidade de vivenciar, na condição de aluna, diferentes estratégias de ensino e, em muitos momentos, experimentei a relação entre os conteúdos e os meus referenciais culturais. Nesses momentos de contato com o saber formal e as práticas dos professores, surgiram percepções significativas para a minha aprendizagem, a ponto de marcarem mais fortemente o engajamento nas atividades desenvolvidas em sala de aula, como ocorreu na disciplina de Antropologia Cultural,

durante a minha graduação, entre os anos de 2009 e 2014, quando fui tomada pela sensação de vivenciar os saberes.

Era uma turma mista, formada por alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Educação Física. Com muito esforço, o professor da disciplina convivia, em todos os encontros, com distrações, ruídos, falta de atenção e incompreensões da parte dos alunos. Entretanto, as dificuldades não desmobilizaram ou desestruturaram o professor; ao contrário, mobilizavam-no a buscar novas estratégias de ensino, como trabalhos em grupo e a acolhida aos relatos de experiências. Assim, aos poucos, a turma foi desenvolvendo as atividades de leitura e escrita, bem como se tornando ativa nos debates.

O olhar atento do professor compreendeu as fragilidades dos alunos e passou a incluir atividades pedagógicas voltadas à superação das suas lacunas formativas. Assim, ao ensinar a estruturar um parágrafo, ao orientar a leitura atenta para ser capaz de identificar os pontos-chaves dos textos, ou até mesmo ao trabalhar o processo de desinibição para a oralidade em sala de aula, sempre manteve uma escuta atenta ao contexto social do aluno, seu universo vivencial e suas referências na construção do saber. Era visível o quanto a tradição ocidental na produção do saber estava consolidada e era valorizada pelo professor, a ponto de compreender o papel da argumentação (CORAZZA, 2017), ao tratar de cenas da vida de professora.

O ambiente marcado pelo barulho, pela dispersão, aos poucos adquiria formato, ritmo e a tessitura do passo a passo para a construção do saber na escola (JÓFILI, 2002). Assim, a sensibilidade e a compreensão do universo do aluno foram essenciais para o ensino, especialmente em relação ao processo de escuta (BARBIER, 2004), visto que, se o professor fosse adotar uma postura autoritária, o resultado tenderia a ser adverso e, possivelmente, os ruídos não diminuiriam. Por isso, a escuta constituiu a capacidade de promover a interação entre as ideias simbolicamente constituídas pelos aprendizes, o conteúdo trabalhado em sala de aula e o cuidado com as práticas culturais dos alunos.

Também era evidente o cuidado do professor com o planejamento. O zelo com a qualidade da aula ficava evidenciado na organização dos conteúdos, nos exercícios, nos mapas conceituais, na utilização da lousa, na divisão dos espaços em sala de aula, na abertura e fechamento de cada encontro, na orientação para a leitura prévia, nas sinalizações dos textos produzidos pelos alunos, no encadeamento dos temas a serem desenvolvidos. Para Corazza (2017), é sempre necessário refletir o fazer

pedagógico balizado pelo cuidado com detalhes e pela busca por construir estratégias de ensino.

Esse cuidado com o ensino aparecia sempre no diálogo construído em prol da inclusão de todos os alunos nos debates e nas atividades. Dessa forma, era inegável a importância da interação entre as diferentes percepções dos alunos, o conhecimento e a maneira como as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula foram mobilizando e envolvendo a todos.

A experiência com os colegas dos diferentes cursos de Licenciatura também permitiu uma aprendizagem interdisciplinar, sendo, portanto, importante para a minha formação, pois, conforme Gallo (2012), o ato de aprender com o outro, sem imitá-lo, somado ao ato de fazer com o outro rompem com a ideia do fazer “como”, substituindo-o pelo “fazer comigo”. Ali aprendi como o professor criou condições para a aprendizagem, ao permitir a convivência, a estarmos juntos no desenvolvimento das atividades, com sensibilidade, ou, ainda, estar presente numa dimensão espacial e temporal. Ou seja, na condição de estudante, também enxergava as estratégias de ensino.

O professor demonstrou sensibilidade, conhecimento da realidade pedagógica de cada aluno e promoveu um encontro entre os sujeitos, seus referenciais e o conhecimento. Assim, o professor, de forma sutil, permitiu que cada um incluisse no rol dos encontros as suas vivências, suas percepções, a ponto de as aulas se tornarem significativas para mim e para os demais colegas, como processo de conquista e de reconquista de uma herança que passa a ser nossa, conforme discorre (CORAZZA, 2017).

As ações daquele semestre despertaram-me para a minha prática como professora, visto que, na época, ainda estava na condição de funcionária da secretaria da Faculdade. Fiquei mais atenta ao planejamento, à capacidade de escuta (BARBIER, 2004), à identificação de fragilidades, à valorização de pequenos traços de potencialidade dos alunos, à proposição de ações coletivas, à identificação de situações novas e produtivas para a interação com o saber, às possibilidades de envolver o cotidiano dos alunos no trabalho pedagógico. Dessa forma, procurei identificar e caracterizar o currículo em execução no Centro Universitário AGES e seus desdobramentos na nossa formação, especialmente como o aluno aprende e incorpora esse saber em sua vida, em seu mundo e contribui para a formação cidadã, humana e profissional (MOREIRA, 2011). Logo, a mobilização para aprender constitui

um desafio cotidiano da prática docente e do ofício de estudante (COULON, 2017). Aqui, o currículo não é compreendido somente em relação ao conhecimento a ser ensinado, mas se refere aos múltiplos aspectos do processo de ensino no ambiente escolar (SILVA, 1999).

Minha experiência na condição de aluna e professora no Centro Universitário AGES também constitui um lugar especial para compreender as estratégias de ensino desenvolvidas na referida Instituição como procedimentos adotados pelo professor para assegurar ao aluno condições adequadas de aprendizagem. Ou seja, o professor, munido de instrumentos capazes de interpenetrar o universo do sujeito em formação, torna mais significativa a aprendizagem, no sentido do aprender com, em vez de treinar os alunos para situações pouco usuais no cotidiano das profissões ou na condição de cidadão. Por conseguinte, a experiência formativa como estudante deu-me condições de entender o quanto o professor é peça fundamental no processo de formação do aluno.

A participação e o engajamento docente são relevantes para a percepção acadêmica, e quando busquei compreendê-los num contexto de enfoque emergente, com Silva (2011), me ajudaram a pensar a gama de experiências no campo do planejamento pedagógico, sendo que, assim, o meu objeto de estudo foi direcionado, a ponto de também encontrar no UniAGES as singularidades e importância dele para a conquista dos resultados de adaptação dos alunos ingressantes ao Ensino Superior, por intermédio do olhar e escuta atenta dos professores das disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Produção de Texto.

Como pesquisadora, observei o fato de a concepção tradicional de ensino – com professor em sala de aula e a menção da responsabilidade do aluno universitário assumir os seus estudos, sem a mínima observação acerca de suas singularidades, dificuldades de adaptação às rotinas acadêmicas – tender para a valorização dos aspectos cognitivos, sociais e afetivas, além de o professor, nessa situação, passar a desenvolver um trabalho para o aluno, sem a sua efetiva participação (SILVA, 2011).

Foi essencial aqui também resgatar a ideia de desconstrução das práticas pedagógicas, tão arraigadas em meu imaginário, a exemplo da organização da sala de aula e das tarefas dos alunos, especialmente quando se busca compreender aspectos nos estudos de Horn (2004), ao procurar discutir sobre a organização dos espaços. Suas percepções são pertinentes para a compreensão do meu objeto de estudo, principalmente quando se observa o cuidado do Centro Universitário AGES

(UniAGES) com a disposição das carteiras em semicírculo, com a perspectiva de criar um ambiente de interação e debate permanente, afastando o distanciamento entre alunos, ao colocá-los frente a frente o tempo todo e o professor na condição de mediador.

As vivências aqui relatadas na condição de aluna de um curso de Licenciatura em Letras serviram de ponto de partida para a elaboração da **problematização** desta pesquisa, ou seja: quais as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores do Centro Universitário AGES para alunos ingressantes que apresentam dificuldades no Ensino Superior? Assim, melhor detalhando a pesquisa, ela parte das seguintes **questões norteadoras**:

1. Quais as fragilidades pedagógicas dos alunos ingressantes?
2. Quais estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula pelos professores são necessárias para adaptar os alunos às rotinas acadêmicas?
3. Quais os recursos pedagógicos mobilizados pelos professores para atender os alunos ingressantes com dificuldades de adesão às rotinas acadêmicas?

Desse modo, o **objetivo geral** tem em vista investigar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores do Centro Universitário AGES com os alunos ingressantes, quanto às dificuldades para se adaptarem às rotinas acadêmicas de leitura, pesquisa, produção textual, normas científicas, entre outras.

Para alcançar o objetivo geral, são traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) conhecer as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores do Centro Universitário AGES voltadas aos alunos ingressantes do 1º período com dificuldades de adaptação ao Ensino Superior;
- b) verificar quais estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuíram para a superação das dificuldades dos alunos ingressantes para se adaptarem às rotinas acadêmicas;
- c) apresentar o método ativo desenvolvido na AGES pelos professores.

A metodologia da pesquisa aqui tem como foco as estratégias de ensino utilizadas pelos professores das turmas de primeiro período do Centro Universitário AGES, do campus de Paripiranga (BA), entre 2018 e 2019.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

No capítulo 1, apresento **as estratégias de ensino e o despertar da pesquisa**, quando procuro relatar “eu e minha temática”, a relação entre a formação profissional, as vivências educacionais e as práticas pedagógicas, com o propósito de compreender como os professores têm procurado responder aos desafios do ensino na sociedade contemporânea; também a questão norteadora, o objetivo geral e os objetivos específicos da Dissertação são mencionados.

No capítulo 2, discorro sobre **ensino, estratégias e metodologia ativa: conceitos basilares**, concepções sobre o marco teórico ao trabalhar sobre os conceitos relativos às estratégias de ensino, dificuldades de adaptações dos alunos ingressantes às rotinas acadêmicas, recursos pedagógicos.

No capítulo 3, destaco a apresentação dos **caminhos da pesquisa: os passos metodológicos**, desde a caracterização do campo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta de dados, a técnica que utilizei para a análise dos dados.

No capítulo 4, enfatizo que **as estratégias de ensino do Centro Universitário AGES** constituiu uma reconstrução do ensino pelos professores da Instituição de Ensino entre 2002 e 2019. Essa digressão me ajudou a pensar sobre as estratégias de ensino no âmbito de um resgate histórico que permitiu localizar melhor a investigação sobre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores do Centro Universitário AGES com os alunos ingressantes.

No capítulo 5, realizo a **análise e discussão dos dados**.

E, por fim, no capítulo 6, apresento **as conclusões** a partir da análise investigativa das percepções docentes nas novas trilhas do ensino aos ingressantes do Ensino Superior no Centro Universitário AGES, como resultado do esforço interpretativo e apontamentos possíveis de esforços futuros de pesquisa para pesquisadores, professores e alunos.

2 ENSINO, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS BASILARES

Concepções sobre o marco teórico ao trabalhar sobre os conceitos relativos às estratégias de ensino, dificuldades de adaptações dos alunos ingressantes às rotinas acadêmicas, recursos pedagógicos, metodologias ativas de ensino e sua aproximação com a prática pedagógica dos professores do Centro Universitário AGES são assuntos deste capítulo.

O mundo marcado por mudanças bruscas, ritmo acelerado, desconstrução de muitos processos, principalmente com a substituição do modelo analógico pelo digital, a ponto de impactar fortemente nos processos de ensino, pois este tem sido uma descrição do cenário enfrentado pelas Instituições de Ensino Superior neste início de milênio, como asseveram Debalde e Golfeto (2016, p. 5):

As primeiras décadas do século XXI podem ser consideradas de experiências inovadoras no ensino superior brasileiro, motivadas pela utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem na produção do conhecimento. Acompanham os processos de transformação no ensino superior as inovações tecnológicas e metodológicas.

As metodologias ativas, citadas pelos autores acima, devem ser compreendidas como possibilidade de mudança da relação entre professor-aluno e aluno-ensino, numa perspectiva construtivista de deslocar o centro do saber, modelo tradicional centrado no professor, sendo que o aluno, então como “tábula rasa”, passa a partir de teóricos do século XX a assumir o protagonismo, colocando o aprendiz no centro do processo, e a adoção de tal perspectiva tem sido recorrente no cenário da educação superior, especialmente na área da saúde (ABREU, 2009).

Por isso:

Nessa perspectiva de entendimento é que se situam as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, conforme descrito anteriormente. Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (ABREU, 2009). Nesse percurso, há uma ‘*migração* do ‘*ensinar*’ para o ‘*aprender*’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado’ [...] (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273).

Assim, ao resgatar a perspectiva de valorização do emprego das metodologias ativas, fez-se necessário realizar uma remissão ao conceito de ensino tradicional e suas diferenças com o novo modelo. Para Mizukami (1986, p. 14-15):

Na abordagem tradicional o professor em relação ao aluno ocupa uma posição vertical, aqui o mestre ocupa o centro de todo o processo educativo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e automatização de forma racional.

Por isso, Borges e Alencar (2014, p. 120) tecem o seguinte argumento para descrever as metodologias ativas:

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Na aula com metodologia ativa, o professor não é o principal ator em sala, sendo o aluno que passa a ser o protagonista na busca do conhecimento; dessa maneira, o estudante precisa ter consciência e autonomia para se gerenciar e colher do docente um apoio para o seu desenvolvimento.

Trata-se de um tipo de estratégia de ensino baseada na promoção de uma maior interação entre professor e aluno em sala de aula. Como exemplo, cito a metodologia utilizada pela professora Dra. Silvana Neumann Martins, quando nas aulas do Mestrado indicou o material da disciplina para a leitura prévia a partir de aproximação com a temática, gerando, assim, debate, questionamento, diálogo, contextualização, vídeo, apresentação de trabalho em grupo na sala sobre o assunto com orientação assistida, deixando os participantes envolvidos e estimulados a fazer conexões com a teoria, a prática e a vida em sociedade.

O uso de estratégias de ensino moderniza o processo de ensino-aprendizagem, com novas tecnologias, aula invertida, jogos em sala de aula, estudo de caso, problematização, aula estruturada, de modo que o aluno aprenda, interprete, compare, analise, critique e, conseqüentemente, se prepare para aprender a aprender a ser um profissional no futuro de forma crítico, reflexivo e inovador, para a melhoria do mundo em que vive.

O avanço tecnológico e os efeitos da globalização sobre os processos também impactam sobremaneira acerca do fazer docente. Isso implicou reconhecer o quanto o ambiente de sala de aula encontra-se impregnado por desafios pedagógicos. A certeza maior foi o quanto o caminho para atender a um mundo cada vez mais complexo é um ensino com imenso compromisso de mudança, por ser justamente o elemento mais caracterizador da modernidade, como revelador do processo de inovação e incorporação na vida cotidiana e das profissões. Contudo, o simples fato de oferecer informações ao estudante não é suficiente, pois há informações em quantidade circulando e disponível a todos. Além disso, o professor apenas informar aos estudantes constitui um ato de negligência no campo do ensino, quando o desafio é propiciar ao sujeito uma visão do cosmo aponta Harari (2018). Como saída, esse historiador aponta a necessidade de se investir nos quatro “Cs”, ou seja: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, sendo que a escola deveria desviar o foco do ensino técnico para as habilidades genéricas, como perspectiva viável para lidar com as mudanças.

A crítica à escola tecnicista e a consequente abertura para a escola ativa pressupõem a compreensão de um percurso histórico e uma série de questionamentos teóricos e práticos efetuados por diferentes teóricos. No caso do Brasil, é o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, os chamados teóricos escolanovistas, apesar de Araújo (2015) discorrer de uma origem mais longa, a ponto de retroceder a 1890 como matrizes pedagógico-metodológicas que, em ordem cronológica, seriam: tradicional, escolanovista (ativa), libertadora, tecnicista e histórico-crítica.

Araújo (2015) sintetiza o processo de ensino ativo como atinente à centralidade do aluno no processo de aprendizagem e focado no ato do autoaprendiz, destronando, assim, o protagonismo do professor. Por isso a necessidade de se clarear a percepção sobre as estratégias de ensino e metodologia ativa.

A discussão, acerca da estratégia de ensino, tornou-se importante ao se compreender nas palavras de Araújo (2015) que na mediação localizam-se as dimensões intraescolares e extraescolares, especialmente em relação à organização prévia para a aula em seus diferentes fatores e perspectivas. Logo, não existe um modelo ou se estrutura de forma unitária; ao contrário, está sujeita às percepções e escolhas, desafios da sociedade, mesmo porque são truques, macetes para o processo de ensino.

O fato de os primeiros teóricos da metodologia ativa terem dado ênfase aos aspectos biológicos e psicológicos não nos impede de compreender o esforço e/ou tentativa de construir uma linha argumentativa contra o processo de transmissão do conhecimento. Por isso mesmo os estudos posteriores deram conta de múltiplos fatores atrelados ao processo de aprendizagem, a exemplo dos aspectos sociais, acesso a diferentes recursos tecnológicos e tempo.

Relevante é incluir também neste debate o uso das tecnologias e o quanto estas se encontram inseridas nos processos educacionais; assim, elas não devem ser encaradas como algo bom ou ruim, mas um fator presente nas relações sociais e de produção no presente e no futuro.

Além disso, foi essencial aqui resgatar a ideia de desconstrução das práticas pedagógicas, tão arraigadas em meu imaginário, a exemplo da organização da sala, lugar do professor, tarefa dos alunos, especialmente quando se busca compreender tal dimensão nos estudos de Horn (2004), ao discutir sobre a organização dos espaços de educação infantil. Suas percepções são pertinentes para a compreensão do nosso objeto de estudo, notadamente quando se observa o cuidado do Centro Universitário AGES, com a disposição das carteiras em semicírculo, com a perspectiva de criar um ambiente de interação e debate permanente, afastando o distanciamento entre alunos ao colocá-los frente a frente o tempo todo, e o professor na condição de mediador.

Foi pertinente também a assertiva de Weber (2018), ao reconhecer o fato de ser permeada igualmente por um processo de construção e, nesse liame, metodologias de ensino se moldam às necessidades da sociedade, num processo de adequação entre a sala de aula e os desafios do mundo, mesmo porque a aula tradicional não mais responde adequadamente à sociedade moderna. Por isso entram em cena as metodologias ativas, em seu estudo focado no ensino voltado à Enfermagem.

O uso das metodologias ativas visou a desenvolver sujeitos críticos, autônomos e capazes de responder aos desafios da sociedade atual. Nesse sentido o processo de construção do saber deve ser dialógico. É um modelo de aprendizagem criado entre professores e alunos, sempre com foco na subjetividade (SEBOLD *et al.*, 2010), sendo que, na concepção de Weber (2018), a implementação das metodologias ativas nos cursos de graduação tem em vista enfrentar desafios de organização acadêmica e administrativa, bem como de concepções pedagógicas de professores e alunos.

A vida acadêmica promove importantes e significativas mudanças ao aluno,

especialmente aos ingressantes no Ensino Superior, pois terão desafios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais.

No âmbito acadêmico as dificuldades serão referentes ao novo ritmo de estudos, sistemas de avaliações, adaptação ao ambiente institucional e regras burocráticas.

Quanto ao aspecto social, destaco os novos padrões de relacionamento na família, amigos e professores e, quanto ao vocacional e pessoal refere-se à identidade profissional, que podem interferir no processo de adaptação ao Ensino Superior (DALBOSCO, 2011). O desenvolvimento intelectual e acadêmico do aluno ingressante dependerá da sua adaptação ao novo contexto no Ensino Superior.

2.1 Ensino, globalização e mundo complexo

O ensino com metodologias ativas tem sido visto como uma ferramenta essencial para pensar os desafios da sociedade mundial, cada vez mais interligada e complexa.

Morin (2004) concebeu a forma de ensinar como um instrumento que extrapola a dimensão da formação e do desenvolvimento cognitivo, para valorizar o didatismo, como aspecto intrínseco à autonomia do sujeito.

O ideal foi um processo de ensino que ajudou a viver e a pensar de forma aberta e livre, e, por isso, ele coaduna com o pensamento de Kleist, quando afirma que “[...] o saber não nos torna melhores nem mais felizes” (MORIN, 2004, p. 11); entretanto, retruca dizendo que o ensino tem o poder de tornar os indivíduos melhores e mais poéticos diante da vida.

O desafio foi romper com a separação que demarcou o ensino na modernidade, ou seja, “[...] os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas”, diante de uma realidade que apresentou problemas polidisciplinares, transversais multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”, assevera Morin (2004, p. 13).

A especialização – quando se enxergaram as partes – impediu de ver o todo, o que, como decorrência, Morin (2004) chamou de hiperespecialização, explicando que esse retalhamento impediu de apreender os elementos que foram tecidos juntos e, conseqüentemente, não foi apreendido aquilo que foi complexo.

Os educadores articularam o pensamento complexo capaz de abarcar o todo (econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico) por serem interligados. Entretanto, para o estudioso, essa perspectiva se encontra no plano do desejável, porque os professores ainda não foram capazes de articular a multidimensionalidade. Assim:

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está escrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualização e englobar [...] (MORIN, 2004, p. 15).

A recusa na complexidade foi um dos fatores que impuseram ao homem a incapacidade em lidar com os desafios da contemporaneidade, ao teimar na busca as soluções na especialização (fragmentação). O risco foi termos uma “Torre de Babel”, onde a base mal consegue sustentar a estrutura, pela própria fragilidade dos materiais empregados na sua edificação, segundo esse autor. Na concepção de Morin (2004), a reforma que o mundo necessitou era ser em nível de mentalidades, operada por educadores conscientes do seu papel.

Diante do exposto, percebeu-se a importância na formação de professores para o enfrentamento dos desafios na profissão, principalmente na aplicabilidade das estratégias de ensino para os alunos com dificuldade de adaptação ao Ensino Superior.

A leitura, compreensão e inclusão dos saberes teóricos ao fazer do docente universitário não constituiu um modismo, mas uma reação urgente ao quadro de debilidades vivenciadas por educadores e Instituições de Ensino Superior (IES) em oferecer as condições adequadas de aprendizagem. E isso acarretou o revisitar as teorias com o objetivo de ancorar e objetivar o fazer em sala de aula, rompendo com as visões simplistas sobre a docência de sujeito acabado, evoluindo para indivíduos em construção. Mesmo se considerando aqui teorias ultrapassadas, elas devem ser resgatadas e relidas à luz da realidade atual, como medida cabível para a busca de saídas pedagógicas para a crise do ensino e para o agir pedagógico, ou seja, o estímulo–resposta podia ser praticado com desenvoltura em uma sala de aula de Direito tradicional, com número reduzido de alunos, e o professor, um catedrático e, ao mesmo tempo, um bem-sucedido advogado, promotor, juiz ou desembargador.

2.2 O acesso ao Ensino Superior e seus desafios

É essencial também aqui lembrar o fato de no Brasil, desde 2003, as condições de acesso ao Ensino Superior terem melhorado significativamente. Ou seja, nesse ano eram 1.859 Instituições de Ensino Superior, enquanto o MEC, em 2016, registrou 2.407 unidades, com oferta de 34.366 cursos de graduação (INEP, 2020) e, o número de matrícula (somatório de entradas em instituições públicas e privadas) passou de 4,94 milhões para 8,05 milhões, em 2016 (SALDAÑA; BOLDRINI, 2017), apesar de dados recentes apontarem para uma estagnação da matrícula na rede privada, ao sair de um registro de 6% para uma taxa de 0,2%. Os fatores para o aumento do número de ingressantes no Ensino Superior acompanha o *boom* econômico do país, em especial no período de 2005 a 2014, e seu decréscimo é tido como reflexo do impacto recente da crise econômica e política. Soma-se a esses dados o fato de o Ensino Superior brasileiro precisar ampliar o acesso dos jovens aos bancos universitários, pois dados de 2015 dão conta de apenas 18,1% de indivíduos entre 18 e 24 anos ingressarem nessa modalidade de ensino, quando o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) considerou ser necessário atingir a meta de 33% em 2024 (SALDAÑA; BOLDRINI, 2017).

O avanço do número de Instituições de Ensino Superior e matrícula foram perfeitamente adequados ao modelo de investimento demandado ao longo dos últimos quinze anos. Em parte, como reflexo da necessidade da sociedade por se adequar aos desafios de um mundo globalizado e atinente às novas tecnologias (informação e automação). Por outro lado, as medidas adotadas pelo Ministério da Educação permitiram a interiorização do Ensino Superior e a promoção do acesso a cursos com maior *status* social, a exemplo de Medicina e Direito, sendo que, aos poucos, se redesenhou o mapa das Instituições Superiores por todo o país. Apesar disso, os grandes centros acadêmicos como PUC, UNICAMP ainda concentram a maior parte da produção científica.

Foi um novo cenário em que a Política de Cotas, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹, o Financiamento Estudantil (FIES),

¹ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – “Art. 1º - Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, REUNI, 2020, texto digital).

além da Universidade Aberta do Brasil (UAB)² tiveram um papel importante para a criação de oportunidade de acesso de pessoas de classe média e de baixa renda às salas de aula e laboratórios universitários.

A expansão do Ensino Superior permitiu também acesso mais facilitado a segmentos com formação precarizada. Isso impôs, em especial aos professores, o desafio de educar um público sem histórico de leitura e escrita. Contudo, no caso do Centro Universitário AGES, outros desafios também apareceram com força, dentre os quais se destaca a falta de condições financeiras para custear as despesas com moradia, alimentação e material didático.

A primeira atitude de professores e estudantes foi estarem dispostos a aprenderem juntos, mantendo-se atentos e capazes de perceberem o fato de a chave encontrar-se na curiosidade permanente de quem questiona. Isso significou localizar-se em um universo envolto em torno da dúvida, da busca, da incerteza, como elementos essenciais desse processo que precisa relacionar a teoria e a prática, ou seja, “[...] o importante foi, na universidade, aprender a estudar, a fazer, a produzir conhecimentos, a ser gente [...]” (LUCKESI; BARRETO; COSMA; BAPTISTA, 2012, p. 35-36). Assim, esperou-se o medo ceder lugar à busca criativa e amigável com o saber, independente do título portado pelo professor, ou do total distanciamento mantido até então com o mundo acadêmico, especialmente quando se verificou a heterogeneidade de histórias de vida dos novos ingressantes da universidade brasileira.

2.3 As teorias da aprendizagem e o ensino

Uma primeira aproximação com as teorias da aprendizagem pode ser as teorias behavioristas. Inicialmente, as contribuições de John B. Watson (1878-1958), em sua vertente metodológica, marcada por seu caráter empirista, compreende a aprendizagem humana a partir do ambiente onde se encontra inserida. Assim, o ser que esteve à mercê do meio e da natureza biológica não trazia nada, era “tábula-rasa” (SÉRIO, 2005). A crítica mais contundente está na assertiva da estratégia de ensino

² O sistema UAB foi criado em 2005, e instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, como estratégia de ampliação da oferta de ensino superior através da modalidade a distância, tanto para a graduação, quanto pós-graduação (BRASIL, UAB, 2020).

ao trabalhar com o princípio do estímulo–resposta (E-R) e, com isso, o comportamento humano seria previsível em determinadas circunstâncias.

Deve-se, ainda, considerar o behaviorismo radical desenvolvido por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que pensa diferente da primeira corrente, ao desconsiderar o ser humano uma tábula-rasa e ao compreender o behaviorismo como uma filosofia da ciência em vez de estudo científico do comportamento, assim reconhecendo como válida a visão mentalista, pois os processos mentais também refletem o ambiente externo; logo, pode ser pesquisado (SKINNER, 1989).

Ivan Pavlov (1849-1936), ao estudar em laboratório a digestão de animais, percebeu o poder de alguns estímulos na salivação e secreção estomacal dos bichos. Logo, associou a resposta ao estímulo. Assim, em 1903 publicou o artigo em que denominava de *reflexo condicionado* como algo possível de ser adquirido através da experiência (condicionamento) e, assim, em 1904, receberia o Nobel de Medicina por essa contribuição. Além disso, devem-se considerar alguns termos como essenciais para a compreensão de sua teoria, entre os quais se destacam: eliciar (provocação reposta imediata), pareamento ou emparelhamento (associação de estímulos), estímulo incondicionado (resposta reflexa), estímulo neutro (evento sem resposta reflexa) e estímulo condicionado como resposta a um estímulo adquirido (Pavlov, 1990).

Assim, Ivan Pavlov compreendeu a importância do reflexo condicionado para o comportamento humano, especialmente no campo educacional, e aqui reside a intersecção com o pensamento de John Watson (1878-1958) ao propor o comportamentalismo ou behaviorismo no Ocidente, quando restringiu o seu foco aos aspectos prováveis de serem observados no comportamento, em vez das consequências. Para comprovar suas hipóteses, realizou experimentos com animais e bebês e em sua concepção a Psicologia estaria assentada entre as ciências naturais; com isso, o comportamento seria seu objeto de estudo. Logo, observa-se aqui o ranço do positivismo sobre seus estudos, marcadamente empirista (SKINNER 1989, p. 48).

Na teoria de Piaget, observa-se que o sujeito constrói o conhecimento ao se relacionar com o mundo num processo de mudanças cognitivas. Logo, o aluno é o agente principal de transformação em relação ao saber e o erro é base para a construção e desenvolvimento:

Em cada um dos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organização novas, que complementam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inaugure uma série de interrupção de novas construções (PIAGET, 1999, p. 40).

Assim, o processo de aprendizagem é dinâmico e aberto a novas estratégias de ensino visando à interação do sujeito com a realidade.

Os estudos de Lev Vygotsky apontam para um papel importante sobre os estudos nas relações sociais com uma corrente pedagógica voltada ao pensamento socioconstrutivista ou sociointeracionista e da evolução da capacidade de aquisição de conhecimentos pelo ser humano, pois toda relação do indivíduo com o mundo é realizada por meio de instrumentos técnicos, como, por exemplo, as ferramentas de ensino-aprendizagem, ou seja, estratégias de ensino que ajudam a adaptar de forma mais eficaz o aluno com o meio ambiente onde está inserido causando, assim, efeitos positivos nas relações internas (Vygotsky, 2003).

Nas palavras de Vygotsky (1999, p. 699):

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Desse modo, o autor destaca que o processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo se dá na relação com o meio social e o mundo interior, cujas vivências ajudam o aluno na adaptação ao ambiente universitário.

Os estudos de Moreira e Masini (2001) sobre a teoria de David Ausubel explicam que o ser humano possui uma grande possibilidade de aprender a aprender. A aprendizagem significativa é baseada no que o aluno já sabe e deve se colocar como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendem que cada ser humano tem dentro de si conhecimentos sobre diversos aspectos. Além disso, o fato de nascer e viver o torna capaz para inserir novos elementos na sua mente, e também com as experiências próprias de cada um.

Dessa forma, é possível perceber a importância do professor ao desenvolver e utilizar as estratégias de ensino para auxiliar o aluno na adaptação ao Ensino Superior, sanando as dificuldades de leitura e produção de textos.

2.4 A gênese das metodologias ativas e o Ensino Superior

A metodologia da problematização foi adotada pela Universidade de MacMaster, no Canadá, no fim da década de 1960, e posteriormente na Universidade de Maastricht, na Holanda, por intermédio da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL). Contudo, o grande impulso veio depois que a Escola de Medicina de Harvard passou a fazer uso da PBL em suas aulas. Foi dado um salto importante para se pensar a qualidade da formação do médico, não só nos países desenvolvidos, mas nas regiões periféricas, a exemplo do Brasil, que passou a planejar uma reforma no ensino médico na década de 1990, por meio da Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), que constatou sérios problemas na formação desses profissionais (MORÁN, 2015).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, ou PBL) priorizou o “aprender a aprender”, em que os alunos foram levados à aprendizagem através de sessões ou dinâmicas tutoriais, em um pequeno grupo de estudantes, sob a orientação de um professor-tutor, que apresenta um problema de papel, que permite a discussão e problematização, para em seguida definir os objetivos de aprendizagem. O trabalho seguinte foi de levantamento de dados, leituras, para posterior encontro para levantamento de hipóteses (solução ou explicação), com futuro retorno à realidade para a tentativa de uma prática, com a premissa de verificar se a hipótese foi confirmada ou refutada.

Deve-se considerar o fato de existirem outras modalidades de ensino sobre as quais também repousa a possibilidade de colocar o aluno no centro do processo, a exemplo das metodologias desenvolvidas pelo Centro Universitário AGES, localizado na cidade de Paripiranga, no Estado da Bahia. Foi a partir da motivação encontrada na prática de professores da Universidade Estadual de Feira de Santana a responsável por acompanhar os primeiros passos e, mais especificamente, na busca incessante do educador José Wilson dos Santos, fundador dos Empreendimentos AGES, ao se dedicar à procura de soluções educacionais para atender ao perfil dos alunos da região com dificuldades de leitura, escrita e produção de textos.

A solução encontrada foi construir metodologias a partir das experiências vivenciada em outras IES, focando especialmente no modelo da Universidade Estadual de Londrina (IEL) e Universidade Estadual de Marília (UNESP). Porém, a

grande inspiração veio com o Arco de Charles Maguerez, amplamente difundido pelo texto de Díaz Bordenave (1983).

Assim, um ponto a ser ponderado é o fato de que “o professor deve valer-se dos conhecimentos prévios de seus alunos e de suas experiências humanas e pessoais” (AZEVEDO; ZANOTTO; FERNANDES, 2018, p. 12) para desenvolver o ensino, sendo esse um ponto fundamental das metodologias ativas.

O mais essencial no processo de ensino ativo é assegurar a autonomia do aluno e o seu desenvolvimento, com capacidade de agir de forma criativa diante dos desafios impostos ao longo de sua ação cidadã e profissional. Por isso, Gasque (2012, p. 45) enfatiza:

A implementação de processos e atividades que privilegiem o uso do pensamento reflexivo de maneira contínua, considerando-se a experiência dos aprendizes, dos professores e da própria comunidade, possui potencial para promover uma educação emancipatória, autônoma, responsável e ética.

Esse discurso tende a permear a apresentação e desenvolvimento das aulas na metodologia ativa, com estratégia de ensino que busca demonstrar ao aluno o quanto suas habilidades aparecem quando se encontra envolvido procurando construir o saber, em vez de ser apenas receptáculo de informações.

As metodologias ativas exigem muito do professor, não apenas em tempo disponibilizado para o planejamento, mas na atenção redobrada para orientar, mobilizar, acompanhar e sinalizar os estudantes durante todo o processo de ensino, mesmo com número elevado de alunos em sala de aula.

Um ponto ainda a ser levado em conta é o quanto as metodologias ativas se traduzem em inovação, mudança e perspectiva de sinalização da educação adequada ao nosso tempo (ALVES; SANTOS; MACHADO, 2018).

O Ministério da Educação (MEC) reconheceu a necessidade de ações mais consistentes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como uma medida que visou a romper com o histórico de fracasso escolar e ineficiência da escola. A perspectiva sustentada no art. 205 da Constituição Federal de 1988 apregoa a educação como:

[...] ‘direito de todos e dever do Estado e da família’ (BRASIL, CF, 1988), ou, ainda, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – 1996), que instiga a repensar nossas práticas, no sentido de ordenar uma ação em estrito respeito às necessidades da sociedade atual, em que a escola é chamada a ‘[...] educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro, ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade [...]’ (BASTOS, 2009, p 99).

Internacionalmente, o ensino tem sido valorizado como importante instrumento de transformação social e melhoria da qualidade de vida de populações expostas a situações de vulnerabilidade e risco social. A esse respeito a Conferência das Nações Unidas (ONU), denominada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ou também “Conferência de Jomtien”, realizada na Tailândia, no período de 5 a 9/3/1990, reafirmou que “toda pessoa tem direito à educação”, mas milhares de meninas ainda são excluídas do processo em todo o mundo; outro tanto de adultos sequer sabe ler e escrever com fluidez e essa realidade faz parte dos desafios da gestão educacional que procura responder às demandas da modernidade (ONU, 1990). Para Capra (2006), em “O Ponto de Mutação”, quando assevera sobre a incapacidade de formarmos pessoas preparadas para responderem ao processo desafio-resposta-justamente num momento crucial quando a humanidade se encontra numa fase de transição (choque de civilizações – crise de pandemia COVID-19).

O Ministério da Educação (MEC) reconhece o papel do ensino na transformação da realidade local, e a conquista de melhores condições (social, econômica e política) para a população, especialmente aqueles inseridos em condições de miséria, subnutrição, entre outros aspectos que agredem frontalmente os direitos humanos e nos humilham como pessoas diante do desenvolvimento tecnológico que alcançamos, com encurtamento de distâncias e inúmeras possibilidades para respondermos aos desafios cotidianos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 alicerçou as condições para a consolidação de princípios que permitem germinar novas práticas e atitudes diante do sistema de ensino, no qual se espera que a esfera pública seja capaz de garantir o acesso universal a todos o quanto antes (BRASIL, CF, 1988).

Sabe-se que há mazelas que continuam campeando o cotidiano e, em geral, demonstram muitas fragilidades para operar uma resposta, por exemplo, no resgate de jovens acima de 15 anos, que residem na zona rural (povoados e vilas), ou até mesmo na cidade (periferias) e que não concluíram o Ensino Fundamental, ou a necessidade de repensar o currículo a fim de atender ao ciclo de plantio e colheita, já que a região da Instituição de Ensino Superior pesquisada fica situada no interior da Região Nordeste, onde as atividades agropastoris apresentam-se como base da renda local.

A defesa pelo ensino como instrumento de cidadania e desenvolvimento social fez-se presente nos mais variados setores da sociedade em geral, desde a política,

empresários, organizações não-governamentais, pesquisadores, incluindo-se a pessoa simples, que incorporou o discurso da modernidade.

Já, hoje em dia, o indivíduo que souber manusear com maestria os saberes e encontrar respostas para os desafios da sociedade atual terá melhores condições de se manter empregado ou de empreender, com renda razoável e uma projeção social vantajosa, em detrimento daquele que tem pouca ou nenhuma competência e habilidade para as inconstâncias e solavancos do mundo pós-moderno.

Assim, os professores precisam compreender a realidade local e apreendê-la como condição essencial para a construção de estratégias de ensino-aprendizagem numa sociedade de alta tecnologia, mas com uma população pouco afeita à leitura e à reflexão.

Ao interagir com a realidade, os professores podem perceber que nesta condição os alunos terão maior facilidade para compartilhar os conteúdos, que os mantêm unidos a esses referenciais. Educadores como Paulo Freire (1996, 2000, 2005), Juan Díaz Bordenave (1983, 2004), Charles Magueres (BERBEL, 1999) observaram que a utilização de metodologias ativas (problematização, aprendizagem baseada em problemas – PBL) são importantes instrumentos para motivar os alunos, instigando-os para a aprendizagem e cientes do seu papel como cidadãos.

A sociedade percebeu há algum tempo que a aprendizagem baseada em conteúdos tem limitações significativas a serem consideradas quando se trata de formar profissionais mais preparados para lidar com as transformações e mudanças contínuas (VILLELA, 2009). Por isso, deve-se incentivar as Instituições de Ensino a adotarem práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento de competências e habilidades, como aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/MEC).

Nesse sentido, é relevante reconhecer também os atores que são intrínsecos à escola e que podem ajudar na construção do saber: o papel da família no processo de ensino-aprendizagem, conforme dados do Centro de Políticas Públicas do Instituto de Ensino e Pesquisa (WEINBERG; BORGES, 2009). Isso se torna uma realidade quando os professores instigam os pais a estarem mais próximos e comprometidos com o crescimento dos filhos: instigando, motivando, aproximando-se por meio de visitas, de encontros etc., premissas básicas do método ativo uma vez que tais ações envolvem todos os participantes como protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, pesquisas e experiências apontam para o papel do

sucesso dos estudantes quando existem pais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem (VILLELA, 2009).

A construção do conhecimento passa pela atitude positiva de mestres, pais, alunos e comunidade que desenvolvem o hábito prazeroso da leitura, que se encontram nas histórias, relatos, fatos, informações científicas, desenvolvendo, assim, nos discentes a leitura. Entretanto, antes foi necessário vencer a difícil tarefa de romper com a desigualdade que marca as gerações, entre pais e avós analfabetos ou com pouco grau de leitura e filhos leitores.

2.5 A metodologia de ensino utilizada pelo Centro Universitário AGES

A utilização/adoção das metodologias ativas com estratégias de ensino também pelo Centro Universitário AGES (UniAGES) estariam vinculadas à possibilidade de autonomia do aluno, tendo havido um percurso para sua implementação, a começar pelas inovações tecnológicas e metodológicas, citadas pelos referidos autores que impactaram fortemente o ambiente universitário. Inicialmente, houve dificuldade de manter o ritmo dos processos de ensino, com a dispersão promovida pelo acesso a mensagens pelos celulares/smartphones e, mais adiante, pelas redes sociais em geral, ou seja, nas palavras de Moran (2000, p. 11):

[...] todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender [...] O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações.

As mudanças no mundo tensionaram também os professores em sala de aula, em particular o nosso objeto de estudo, o Centro Universitário AGES, ou seja, com este novo cenário, o ato de ter havido também a democratização do ensino e, assim, a massificação, promoveu um aumento considerável de alunos nas salas. Além disso, parte do acesso ocorreu devido às condições oferecidas pelo Governo Federal para a democratização do Ensino Superior.

Aqui, o termo acessibilidade encontra-se associado à noção de justiça social, especialmente quando se visualizou nos bancos ageanos pessoas da Região Nordeste da Bahia e Centro-Sul de Sergipe, oriundos de famílias de baixa renda ou de classe média, com dificuldades diversas para matricular um filho no Ensino Superior. Desse modo, a política de financiamento estudantil serviu de instrumento

para a chegada de muitos dos ingressantes ao Centro Universitário AGES, em 2018 e 2019.

Por isso, o uso das metodologias ativas serviu para assegurar condições mais adequadas de engajamento de alunos com fragilidades ao Ensino Superior, especialmente quando se compreende que:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS; MENDES, 2014, p. 323).

Historicamente, a universidade é compreendida como espaço no qual os alunos assumem o protagonismo e a busca ativa, sendo apenas monitorados pelos professores e isso quer dizer que:

A universidade é um ambiente distinto do escolar, nela a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante é notadamente diminuído. Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que do ambiente universitário (TEIXEIRA; DIAS; WOTTRICH; OLIVEIRA, 2008, p. 187).

Essa visão vem sendo modificada quando se observa *in loco* a necessidade de construir dinâmicas de manutenção dos alunos ingressantes, mas a tarefa não se reduziu apenas em assegurar condições físicas, contratação de professores, dentre outras, mas também perpassou a ideia de como se ensina e como os alunos aprendem, numa concepção freireana:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 74).

Essa visão dialética de professor e aluno em relação ao conhecimento pressupôs a mudança de perspectiva quanto ao ensino, deixando de ser meramente transmissivo para ser significativo, e aqui fica evidente o fato de que:

Aprender é processo produtivo, pessoal e reconfigurativo [...]. Conhece-se de forma subjetiva, interativa e reconstrutiva [...] A apreensão do mundo se dá a partir dos olhares que lançamos para ele. Esses olhares são temperados por nossas crenças, valores e expectativas (SANTOS, 2001, p. 13).

Evidentemente, no Centro Universitário AGES, pensar em um ensino pautado nesse modelo também implicou uma mudança de atitude no fazer do professor, não

mais detentor do saber, mas mobilizador de estratégias voltadas à aprendizagem, com a sensibilidade para amparar e sustentar a caminhada do aluno.

Por isso, fez-se necessário utilizar estratégias de ensino com o objetivo de auxiliar os alunos nessas condições, compreendendo-se desta forma:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 263).

A expressão “estratégias de ensino” exige do professor uma percepção sobre o objetivo visado com a sua ação; em outras palavras, deve-se buscar casar cada atividade com os resultados esperados, e isso exige clareza desde a construção da proposta. Assim, o uso da expressão “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso etc.

O importante aqui é entender como as estratégias de ensino precisam motivar os alunos para a aprendizagem. Além disso, os professores também foram tensionados pelo Ministério da Educação ao criar mecanismos de avaliação dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a começar pela Gratificação de Estímulo à Docência – GED, voltada ao desempenho dos professores, e o Exame Nacional de Desempenho dos Alunos - Enade, além das visitas de avaliadores do INEP/MEC. Essa preocupação também sempre esteve presente no Centro Universitário AGES, com a realização de atividades voltadas para ajudar professores e alunos envolvidos com as provas do Enade, Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e visitas do MEC (avaliações de autorização e de reconhecimento de cursos).

É comum parte dos professores do Ensino Superior não terem cursado licenciaturas, tendo sua atividade decorrido da aprendizagem na prática. Também, é praticamente regra o processo de acompanhamento ao professor pelas Instituições de Ensino. No Centro Universitário AGES, por exemplo, prima-se, desde seu

credenciamento, pelo processo contínuo de formação, mas a realidade nacional é outra:

Na maioria das Instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejamento individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

No Centro Universitário AGES foi perceptível o esforço para lidar com o ingressante com dificuldade de adaptação às rotinas acadêmicas, e aqui cabe uma exposição sobre o conceito de adaptação acadêmica:

A adaptação acadêmica é compreendida como um processo complexo e multidimensional que envolve desafios de natureza interpessoal, intrapessoal e ambiental que demanda o ajustamento ao contexto, suas normas e valores. Exige, ainda, a ascensão de novos papéis e o envolvimento proativo nas decisões relativas à carreira (DALBOSCO, 2018, p. 23).

Essas dificuldades tendem a ser observadas nas avaliações de autoeficácia e autorregulação, também desenvolvidas pelo Ministério da Educação, para verificar a efetividade do ensino ministrado pelas Instituições de Ensino Superior. Lidar com um público heterogêneo, marcado pelo imediatismo das redes sociais, ávido por buscar e trazer respostas prontas das páginas da *internet* constitui um dos desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, além de muitos não conceberem aderir, de forma adequada, aos saberes digitais como estratégia de ensino.

Um desafio primário foi, sem dúvida, o fato de o maior número de matrículas concentrar-se na iniciativa privada. Ainda, conforme pontuam Soares e Cunha (2010), nem sempre as condições de ensino e aprendizagem são as mais adequadas; no caso, poderia citar como exemplo a quantidade de alunos em sala de aula – 50 ou mais, que necessitariam de uma atenção individualizada; por essa razão, não raro as anotações e sinalizações postas ao grupo não sensibilizam, nem ajudam a sanar os problemas que impedem a aprendizagem de cada um dos indivíduos.

Muitos professores com qualificação adequada lecionaram em instituições com desempenho fraco no Enade, persistindo na luta por um ensino de qualidade, quando há pouco interesse institucional em oferecer condições adequadas de ensino, o que se evidencia na dificuldade de liberar os docentes para participarem de eventos, de

conceder bolsas de pesquisa, de destinar tempo livre para estudos, entre outros aspectos que comprometem a qualidade da aula.

Na hora de contratar o(a) professor(a), convém ressaltar a necessidade de um diálogo constante com o saber-fazer, como dimensão multivariada, em processo constante de reflexão, de mediação e de aperfeiçoamento. Essa desvalorização é compreensível, ao constatar uma maior valorização da pesquisa nas universidades públicas e um maior interesse pelo ensino nas instituições privadas. Por isso, os professores provenientes de instituições públicas apresentam um perfil mais próximo do pesquisador; conseqüentemente, aludem a um ensino voltado à pesquisa (SOARES; CUNHA, 2010). Assim, “[...] a formação de professor para a educação fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação” (VEIGA, 2006, p. 4). Apesar disso, o Centro Universitário AGES apresentou um diferencial ao oferecer um curso de formação permanente, com possibilidade de certificação ao longo do processo, na área da docência do Ensino Superior.

Os professores também se sentem desafiados na organização e na condução de aulas que motivassem e despertassem o interesse do aluno (CUNHA, 2005), e no Centro Universitário AGES isso não foi diferente quando se observaram as propostas de ensino; entretanto, esse desafio apontou para a dinâmica social e a necessidade de o profissional professor ter em mente que precisava adequar seus exemplos aos tempos atuais, bem como necessitava incorporar novas estratégias de ensino, não apenas falar sobre elas, criticando as limitações do uso exclusivo da aula expositiva, mesmo porque não houve como fugir do uso das novas tecnologias em sala de aula (SOARES; CUNHA, 2010).

No entendimento de Veiga (2006), houve saídas para os desafios dos professores, sendo que algumas foram aqui descritas, dentre as quais: a necessidade de romper com a forma conservadora de ensinar, incluindo atividades de pesquisa; aprender a avaliar e a encontrar meios para superar a dicotomia entre conhecimento científico e senso comum; ainda, um dos maiores desafios do mundo contemporâneo é o acesso ilimitado a informações, que exige do aluno desenvolver habilidades de seleção de dados essenciais para a sua aprendizagem. Torna-se primordial explorar novas modalidades de ensino, num processo contínuo de aproximação de metodologias, como possibilidade de contato e de atitude para lidar com o novo, sem medos, sobretudo, quando se compreendeu que:

O Ensino Superior tem como prioridade facilitar a capacitação do aluno em investigar, processar, assimilar, interpretar e refletir sobre as informações que recebe, para assim desenvolver a autonomia do discente, sendo importante o discernimento do professor no que diz respeito à relevância do uso de ferramentas tecnológicas, como recursos facilitadores da construção do conhecimento, e ampliador de possibilidades para a formação de novos pesquisadores (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 4).

Não se pode negar o quanto os desafios enfrentados por professores no âmbito do Ensino Superior mantiveram uma relação direta com a reorganização e a reconfiguração do modelo produtivo, marcado pela competitividade e pelo consumo em massa. Por isso, a educação assume um papel central nesse processo, uma vez que a sociedade cobrou das universidades uma resposta à altura para os desafios de requalificação da força de trabalho, como resposta ao crescente número de desempregados. Por outro lado, as críticas tenderam a focar o processo formativo voltado aos interesses do capital (BALL, 2001), mesmo porque “[...] o controle de qualidade e o estabelecimento de padrões transformados em uma obsessão política cuja preocupação primordial não estava, sobretudo, com a qualidade da formação em si” (ZABALZA, 2004, p. 25), mas para a formação de capital humano a fim de atender as perspectivas de produção do mercado.

Bauman (2011, p. 125) apresentou uma síntese pertinente para ajudar a entender os desafios do Ensino Superior na contemporaneidade, quando afirmou que “a verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida”, ou seja, o desafio para todos nós, professores, já conhecemos: há um mundo marcado pelo acesso a informações, mas poucas pessoas com habilidades para organizar tal universo ou saber selecionar as informações mais pertinentes para a solução das demandas da sociedade atual. Por isso:

[...] a cada dia, torna-se mais necessária a conscientização da necessidade de métodos inovadores para o processo de aprendizagem, que venham a atuar como facilitadores ao acesso à informação e ao desenvolvimento da pesquisa, para que o discente possa desenvolver suas habilidades e atuar com maior eficiência diante de um mercado altamente competitivo (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 4).

Se a saída foi incorporar a linguagem digital, não se podia negar a preocupação dos professores com parte considerável de alunos que não dominam a língua materna e, nessa condição, o encontro em sala de aula acabou sendo um fardo, tanto para os professores, quanto para os alunos:

[...] muitas vezes, os professores se veem na imprescindibilidade de baixar os seus níveis de exigência, tanto nos conteúdos como nos níveis de exercícios intelectuais (interpretação, análise, síntese) próprios do ensino que se diz 'superior', sob pena de não conseguirem aprovar senão dois ou três alunos. Apesar disso, as universidades não oferecem, como parte integrante do plano de estudos dos primeiros anos, uma disciplina de Língua Portuguesa, Leitura e/ou Interpretação. Sabe-se que aprender uma língua é também aprender a pensar. Consoante Catuto, 'boa parte dos alunos universitários é incapaz de escrever sem erros ortográficos, encadear um raciocínio com princípio, meio e fim, interpretar um texto ou perceber o que é dito na aula' (CORREIA, 2018, texto digital).

A assertiva dessa estudiosa ilustrou perfeitamente o quadro vivenciado por professores de Ensino Superior, em relação ao público recebido por essas instituições, com a democratização do crédito estudantil. A oferta de cursos de Língua Portuguesa no primeiro período não tem sido suficiente para sanar a maior parte das dificuldades de manuseio da língua materna. Assim, na maioria das vezes, o profissional acabou relativizando muitas das dificuldades identificadas nos textos, aprovando alunos com *déficit* de aprendizagem.

No Centro Universitário AGES (UniAGES), uma possibilidade que ajudou nessa difícil tarefa de aproximar os alunos com suas dificuldades em Língua Portuguesa foi a sinalização nos trabalhos e nas avaliações, ou seja, os feedbacks corrigidos para a melhoria dos trabalhos e, conseqüentemente da aprendizagem dos alunos. Mesmo assim, o esforço podia produzir pouco resultado se não houvesse um empenho do conjunto dos professores, em todos os semestres, e ao mesmo tempo uma preocupação por parte do estudante, no sentido de buscar sanar tais dificuldades.

Outra estratégia desenvolvida no UniAGES foi a oferta de oficinas de leitura e escrita, com incentivo à produção textual, sempre acompanhadas por monitores, capazes de mobilizar os alunos a compreenderem as regras gramaticais, os estilos de escrita e as particularidades do texto científico.

Por trás dessas iniciativas de acolhimento no âmbito da IES estava o propósito de evitar que a instituição perdesse o estudante, em geral captado com muito esforço, num cenário de crise, advindo do corte ou da redução de bolsas ou de financiamento público. Nos últimos anos, os incentivos foram oriundos da própria Instituição, que, com recursos próprios, oferta modalidades de matrícula e de mensalidades com prazos estendidos para os estudantes começarem e terminarem de pagar os custos do estudo.

A imposição institucional para manter os alunos ingressantes, mesmo aqueles que o processo seletivo não barrou por causa de suas limitadas condições para iniciar

e avançar nos estudos de nível superior – no caso, limitações básicas de conhecimento da língua, de leitura, de interpretação e de produção textual – mobilizou os professores em sala de aula a desenvolverem diferentes estratégias de ensino para superar tais dificuldades. Esse cenário foi um dos maiores desafios professores, uma vez que:

[...] no trabalho professor, o professor dispõe de estratégias para que, no decorrer da sua atividade, o aluno consiga apreender aquilo que está sendo trabalhado. Conteúdos, objetivos, avaliação, entre outros, são alguns aspectos aos quais o professor deve estar atento ao planejar suas aulas. É na sala de aula, porém, que o professor coloca em prática as ações que planejou. Nesse contexto, os métodos utilizados pelos professores tornam-se mais visíveis, podendo caracterizar a sua atuação enquanto professor (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 7).

Um dado importante considerado aqui, principalmente quando se compreende que existiram novos desafios que foram superados no processo de ensino, foi a necessidade de conhecer o perfil dos alunos (SASSAKI, 1997), o que permitiu desenvolver um planejamento mais adequado à realidade deles, beneficiando a escolha da metodologia, recursos e atividades de sala de aula e extraclasse, de acordo com o perfil dos discentes, tendo em vista que:

[...] a busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante na vida dos educadores, considerando que cada dia é um grande desafio para este profissional, estimular, orientar e direcionar os alunos a se formarem cidadãos conscientes, com perfil ético, crítico, criativo, com habilidades em enfrentar desafios diante do que tem se apresentado na contemporaneidade, em que a tecnologia representa uma grande revolução nos métodos de ensino, trazendo várias transformações no acesso ao conhecimento (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 9).

Quando se buscou a melhoria da qualidade do ensino, o professor também reconheceu a necessidade de oferecer aos alunos e à sociedade um ensino que formasse profissionais capazes de lidar com os desafios da sociedade contemporânea, com preocupação constante voltada à autonomia do estudante, conforme defende Freire (1996), apesar de Morin (1999, p. 32) reconhecer que “é possível auxiliar o indivíduo na sua tomada de consciência. Entretanto, no seu entender, esse auxílio foi limitado, na medida em que a conscientização é um ato reflexivo que só o sujeito realizou”. Isso é possível, quando os processos educativos promovem no sujeito a reflexão sobre si mesmo e sobre a sua realidade.

Por outro lado, a autonomia que era sonhada e perseguida nos bancos universitários não foi fruto de um receituário, de moldes preestabelecidos. Ao contrário, foi fruto de posturas, de estratégias de ensino capazes para mobilizar os

alunos em direção aos problemas de conhecimento, que compreenderam e manusearam dentro de uma tradição de saber ocidental. Nesse sentido:

[...] competente é o professor que se sentindo politicamente comprometido com seu aluno, conhece e utiliza adequadamente os recursos capazes de lhes propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido. Competente é o professor que tudo faz para tornar seu aluno um cidadão crítico e bem-informado, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive (MOYSÉS, 1994, p. 15).

Tornaram-se inegáveis as críticas relativas às dificuldades na formação de professor, quer nas limitações identificadas nas licenciaturas, quer na capacitação em serviço para ajudar os bacharéis que entraram na sala de aula na condição de professores, principalmente, entre 2005 e 2010, quando aumentou consideravelmente no país o número de cursos de Bacharelado nas diferentes áreas. Devido à escassez de profissionais, as Instituições de Ensino Superior precisaram contratar rapidamente um maior número de professores (AIRES, 2015).

Ainda:

[...] constatamos então que entre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do ingresso na sala de aula. O panorama internacional não é diferente, como aponta a literatura. Essas questões passam a estar presentes, cada dia mais, no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino e tendem a ganhar peso determinante na atuação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 21).

A assertiva de Pimenta e Almeida (2011) dá a devida dimensão da importância da formação de professores para o enfrentamento dos desafios do magistério superior. É possível ainda incluir no rol das preocupações tanto o tenso processo de expansão do Ensino Superior sem um planejamento prévio da oferta de matrículas, especialmente nas décadas de 2000-2020, quanto à chegada de alunos com inúmeras dificuldades, que tencionou o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nesse rol de preocupações encontrou-se também o debate sobre currículo, e aqui um ponto se sobressai, que é a concepção de ensino a qual o professor precisa estar atento, tendo em vista os desafios do mundo atual.

[...] permite pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras. Permite ainda que se possa propor um projeto educacional para a formação de profissionais que estejam voltados para a transformação da ordem social, em benefício de melhores condições de vida para as populações (MASETTO, 2011, p. 5).

Esse modelo de formação de professores extrapolou a aquisição de técnicas de ensino, para habilitá-los na tessitura de novas práticas para atender ao mundo em

transformação. Ainda, essa busca pela qualidade do ensino pressupõe a superação de muitos obstáculos, desde os históricos processos de exclusão: “[...] busca de equilíbrio nas tensões presentes na educação superior, resultantes do embate entre as demandas da economia do conhecimento e as oriundas de outros setores da sociedade” (PEIXOTO; SOUSA, 2016, p. 17), sempre ávidos por esperar egressos em condições de atender aos desafios da sociedade.

Um ponto importante a ser considerado aqui é o fato de a qualidade do ensino – que no fundo é a tônica do debate em tela – visar a um cenário possível de se alcançar tal intento, ou mais especificamente:

Talvez seja possível inferir que, se houvesse a geração de um clima de alta qualificação da docência, haveria melhores indicadores da qualidade do ensino, sobrepondo-se aos resultados concretos de pesquisas ou aos investimentos em aparatos e em infraestrutura. Poder-se-ia, também, estimular nos docentes a autorreflexão sobre a tarefa docente e a inserção dos professores da educação superior nos programas de formação pedagógica (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

O argumento de Cunha e Zanchet (2010) trata da percepção sobre o engajamento do professor nos cursos de formação pedagógica; entretanto, esta preocupação tem sido recorrente nas instituições privadas, a exemplo do Centro Universitário AGES, ao passarem a desenvolver a perspectiva da formação em serviço como um diferencial para o ensino, constituindo, assim, uma forma de operar mudanças nas práticas pedagógicas, como a adoção de metodologias ativas, e que se deve repensar a forma como o conhecimento é trabalhado com os alunos, ou seja, implica uma mudança radical de atitude entre ambos, especialmente quando se observa a necessidade de desenvolver o protagonismo.

Ao tratar de mudanças, nem sempre elas são incorporadas com facilidade pelos sujeitos implicados, mas, no caso de alunos, Debal e Golfeto (2016, p. 6) afirmam:

Os estudantes são mais receptivos às mudanças educacionais no ensino superior, desejos por mudanças esboçam reivindicações, embora não significativas para acelerar os processos de inovação. Se os docentes tendem a ser mais reticentes e cautelosos quanto às transformações educacionais, os estudantes, por sua vez, são mais favoráveis às inovações e aderem com maior facilidade aos projetos que oportunizam participação.

Esse é um ponto importante a ser considerado nesta pesquisa de Mestrado porque houve no Centro Universitário AGES mudanças significativas nas metodologias de ensino ao longo dos últimos dez anos, desde que a Instituição adotou nas suas estratégias de ensino/aprendizagem a problematização no segundo

semestre de 2009. Em razão disso, é pertinente observar as ponderações de Debalde e Golfeto (2016, p. 7) quando tratam justamente do impacto negativo das mudanças por meio da evasão:

No começo, a Instituição perdeu estudantes por transferência, pois não se adaptavam ao modelo, consequência de processos educativos nos quais foram passivos e recebiam tudo pronto. Quando foram desafiados a pensar e romper com a memorização e a reprodução, sentiram-se incapazes e optaram por estudar em outra Instituição. Dois anos após a implantação do modelo, a Instituição recebeu mais transferências para ingressantes do que saídas de estudantes. O desempenho dos estudantes melhorou se forem analisados os índices de avaliação (ENADE), assim como o comprometimento aos estudos e o desenvolvimento de competências melhoraram a comunicação, escrita e poder argumentativo.

Aqui também é pertinente verificar no Centro Universitário AGES (UniAGES) se houve ou não melhoria nos índices obtidos nas provas do Enade com a aplicação da metodologia da problematização e posteriores aperfeiçoamentos.

No segundo semestre de 2009, foram institucionalizados os doze passos da Aula Estruturada com foco na problematização. O objetivo era oferecer aos professores e alunos um roteiro básico para interagir entre realidade e teoria. Os passos foram assim definidos:

- 1) observação da realidade;
- 2) construção de apresentação do problema;
- 3) identificação dos termos desconhecidos;
- 4) tempestade de ideias;
- 5) seleção dos pontos-chave;
- 6) definição de objetivos de aprendizagem;
- 7) levantamento de hipóteses de solução;
- 8) orientação para a teorização;
- 9) confronto de hipóteses;
- 10) tomada de posição ou aplicação à realidade;
- 11) intervenção docente e considerações finais; e,
- 12) Avaliação Formativa.

O Centro Universitário AGES possuiu uma política de discussão pedagógica contínua, com momentos de planejamento (início e fim de semestre), ao longo dos semestres letivos, com periodicidade que chegou a ser diária, por meio da orientação pedagógica, Colegiado de Cursos etc., quando se buscou a colaboração de todos na construção de respostas aos desafios enfrentados na tarefa de ensinar e aprender.

Assim, o estudo do Arco de Charles Maguerez e outras metodologias ativas levaram à proposta de uma estrutura de aula baseada em passos.

Foi um modelo que desestabilizou cognitivamente o sujeito, como condição para a aprendizagem, especialmente quando se considerou o perfil do público que aporta o Centro Universitário AGES, ou seja, o aluno com problema ou com a falta de leitura, sendo que a dificuldade com o domínio da língua culta foi uma regra. Assim, a Aula Estruturada foi uma grande estratégia visando a otimizar o tempo, o espaço e todos os recursos didáticos pedagógico para assegurar o acesso ao conhecimento, pelo menos durante as quatro horas/aulas semanais, impondo, assim, a resolução do caso em sala de aula, e o caso que conseguiu motivar o aluno para leitura e pesquisa extra sala foi uma possibilidade a mais para a aprendizagem.

Foi um ensino que colocou o sujeito no centro do processo, com temas considerados pertinentes e reais, além de situar o professor como um mediador da ação pedagógica quando se desconstruiu a ideia de ambiente escolar perfilado e estático. A imagem da sala de aula do Centro Universitário AGES foi da disposição das carteiras em semicírculo, com a finalidade de permitir que todos pudessem ver qualquer integrante da sala sempre, e assim o debate passou a ser mais bem estabelecido, ou, ainda, o professor como peça chave no processo de organização do processo, permitindo que todos participassem das discussões e da busca pelo conhecimento.

A primeira atitude diante do caso apresentado pelo professor foi proceder à leitura, com devidas sinalizações dos termos desconhecidos e, logo em seguida, observar o que já se sabe a respeito do assunto, para que assim se sentissem à vontade para identificar situações-problemas. Nesse momento, foi necessária muita atenção, pois não se tratou de elaborar perguntas, mas apontar a partir do mapa conceitual – que constituiu uma ferramenta imprescindível deste processo – a organização de ideias e o reconhecimento de conexões que estavam ainda mais firmes quando se elaborou a síntese do mapa (espécie de texto síntese). Foi por intermédio do mapa conceitual que se tornou possível observar as conexões e identificar as situações-problemas que deviam ser reescritas, ponto que permitiu elaborar hipótese (solução ou explicação) e construiu perguntas que permitiram confirmar ou refutar as hipóteses, o que conduziu o professor a pensar os objetivos de aprendizagem.

Esse processo foi acompanhado por busca ativa de teorias que ajudaram o professor a pensar as situações-problemas ou mesmo pensar a elaboração de hipóteses em que a construção e a reconstrução deviam ser atitudes perenes. Logo, o aluno foi instigado a pensar sempre todas as etapas e a se questionar sobre os imensos obstáculos que teve que suplantare para alcançar o saber, ou, ainda, o professor saiu da zona de conforto daquele que um dia sabia tudo para a postura de mediador do processo. Isso implica também assumir papel de maestro, em que sua batuta girou em diferentes direções na tentativa de encontrar a harmonia mais perfeita possível para demonstrar o encanto da sinfonia da aprendizagem, ou seja, foi necessário que o docente construísse e desconstruísse exercícios, aportasse dados, ilustrasse com situações do mundo real, apontasse saídas e obstáculos que foram trilhados, do contrário ele estaria apenas presente em momentos muito específicos. O importante foi acolher, nutrir, sustentar e confrontar o educando, diz Luckesi (2005), em um processo que não foi nada tranquilo, tendo em vista o desconforto psíquico que a adaptação do aluno ingressante ao Ensino Superior promove.

Foram metodologias que exigiram muito dos professores e estudantes. Aos primeiros, a construção e reconstrução dos instrumentos, em que a leitura e a escrita precisaram caminhar lado a lado, com um portfólio que permitiu acompanhar o desenvolvimento dos educandos, por meio de orientação e instigação e da busca ativa.

Um dos nós do processo foi não só o aluno que saiu do ensino da educação básica sem as competências necessárias para aportar o saber universitário, mas a IES que teve dificuldade em preparar professores para o magistério superior, e, assim, romper com as amarras da transmissão e do comodismo, para construção de novos sujeitos ativos, criativos e proativos.

Foi preciso sensibilidade para compreender os novos processos de ensinar e de como o fazer universidade veio se transformando e rompendo com os velhos modelos dicotômicos de titulação e saber, para uma produção que incluiu os diferentes atores e permitiu estender os tentáculos da academia para fora dos muros universitários. As comunidades e os espaços de prática se aproximaram da sala de aula e dos currículos dos educandos, seja através do ABP, seja por outras metodologias de estudos pela problematização, e o exemplo foi a Aula Estruturada do Centro Universitário AGES. O desafio foi compreender essas práticas e replicar as experiências.

As novas tecnologias foram a materialização mais contundente do novo cenário do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, apontou para a substituição de mão de obra por máquinas e *software*. Por outro lado, abriram-se novas oportunidades de trabalho.

O mercado de trabalho tem passado por novas reconfigurações, sendo que seus desdobramentos têm sido amplamente sentidos no campo educacional, especialmente no Ensino Superior, quando se cobram profissionais competentes e habilidosos para lidar com os desafios impostos.

Os desafios do Ensino Superior foram além da técnica, da finalidade, da formação de professor, da infraestrutura, do acesso às novas tecnologias. O humano reclamou sua participação no modelo de universidade em prática no Brasil. Repensaram-se muitas práticas, sendo que posturas acadêmicas podiam significar a permanência e a formação de estudantes, inclusive podendo sinalizar para a inclusão social de jovens oriundos de segmentos historicamente excluídos do Ensino Superior, ou, ainda, podia-se atacar com destreza um imaginário ainda permeado pelo “jeitinho brasileiro” (DAMATTA, 1997), quando se buscou combater a fraude e a corrupção.

O importante foi saber o quanto o ensino ofereceu potencial para a transformação de projetos de vida e empoderamento social. Isso se verificou em países onde adotaram a formação como elemento de reestruturação social, a exemplo da Finlândia e da Coreia do Sul (GONZATTO, 2012), onde as dificuldades foram identificadas e de pronto sanadas. Assim, o que foi uma ação individual passou a ser reponsabilidade da família, de professores e da sociedade. Por isso, a escola recebeu investimentos e atuou para dispor em sala de aula de todos os recursos, ou mesmo trabalhar *in loco* os saberes escolares. Desse modo, a realidade passou a ser o grande material de aprendizagem. Logo, não teve como não sair da escola antenado com os desafios da contemporaneidade, como aconteceu na Finlândia.

Um aspecto importante considerado neste modelo de planejamento participativo foi o fato de ele promover cidadania, além de assegurar a gestão do processo nas mãos daqueles envolvidos com a ação, e não mais as diretrizes do sistema, mesmo porque não havia nos documentos o passo a passo, ou os direcionamentos capazes de responder ao cenário posto em uma sociedade democrática (SILVA, 2011), ainda lembrando o fato de haver no fazer pedagógico uma intencionalidade que impõe a necessidade do planejamento (OSTETTO, 2000).

O presente estudo filia-se a uma tendência teórica emergente, conforme apregoa Silva (2011), e, mesmo passados alguns anos da defesa de sua tese, esta percepção persiste, principalmente quando observei e observo o esforço de professores e gestores do Centro Universitário AGES em criar um ensino mais condizente com os desafios da sociedade da informação. Por isso, o Ensino Médio experiencia agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com adoção de ensino por competências, e no Ensino Superior o avanço das metodologias ativas. Inicialmente, implementadas nos cursos da área da Saúde e, mais recentemente, incentivadas para as diferentes áreas do conhecimento.

No Centro Universitário AGES há uma preocupação com o ensino de currículo integrado, como influência das metodologias ativas, especialmente quando se compreende a necessidade de trabalhar a articulação entre teoria e prática. Além disso, essa integração contribuiu para a execução de um currículo flexível e possibilitou a oferta de disciplinas de forma integrada para diferentes períodos e, mais especificamente, em 2018 e 2019, o que ajudou a contornar problemas de oferta de disciplinas para turmas com número de alunos reduzidos.

Por trás dessas medidas estão os princípios norteadores do ensino no UniAGES, composto por dois grandes eixos: 1) academia-serviço-ensino – momento dedicado à ação do conhecer, problematizar e transformar a realidade; e 2) interdisciplinaridade – diálogo entre as disciplinas, e, permeando os dois eixos devem-se considerar atitudes ativas dos alunos, especialmente em relação às leituras prévias, participação em sala de aula, busca de soluções, entre outros aspectos.

Os princípios filosóficos do Centro Universitário também valorizam um ensino humanizado, em parte, decorrentes da assertiva do quanto o humano é responsável pela transformação do mundo a sua volta e, ao mesmo tempo, se transformar com ela. Ainda, esse discurso tem um papel importante quando se compreende a missão dessa Instituição como sendo estruturada em torno da transformação da Região Nordeste da Bahia e Centro-Sul de Sergipe.

A utilização do currículo integrado demonstrou ser um importante aliado do Centro Universitário AGES na superação da crise entre ciência e ensino, ao permitir o diálogo entre diferentes áreas e saberes e articular o encontro de alunos em diferentes períodos na mesma sala, numa aprendizagem colaborativa, desconsiderando aqui a premissa do pré-requisito para cursar uma disciplina.

Foi perceptível, também, a opção por um ensino com interesse no desenvolvimento do diálogo, sendo que isso foi possível porque o currículo da Instituição pesquisada foi construído a partir dos seguintes pilares: totalidade, interdisciplinaridade e relação teoria-prática; desse modo, o ensino caminhou em direção da sedimentação de sua execução por meio das metodologias ativas (PERRENOUD, 2002).

Foi importante considerar aqui a noção de totalidade como o ensino focado na interconexão de conceitos e disciplinas, sendo que isso conduz à prática da interdisciplinaridade, sempre com o cuidado de preservar as áreas e suas contribuições para os saberes.

O importante foi entender o quanto o currículo se manteve aberto à discussão e, conseqüentemente, à transformação, coadunando com as ideias de Freire (1996), de uma formação capaz de levar à autonomia das pessoas em relação ao saber, mesmo porque os problemas não existem sem os sujeitos que os identificam. Então, aqui o professor assumiu o papel de mediar a aproximação com o conhecimento, a ponto de ir se desvendando as suas características, especificidades, conceitos, enfim, um caminho de resposta para as questões levantadas.

O modelo de currículo flexível com ensino ativo impôs também a discussão da aprendizagem significativa, como alicerce dos argumentos acerca de sua validade e eficiência, e entre os autores que sustentam tal perspectiva encontra-se Ausubel (AUSUBEL; NOVAK, 1982). A teoria de David Ausubel não deixa dúvidas sobre a importância de o ensino reconhecer a importância dos saberes prévios, como suporte às ações a serem desenvolvidas no ensino em sala de aula. Este cuidado ajudou na superação do fator memorização, por uma prática focada na contextualização.

Este foi um desafio lançado aos professores das metodologias ativas: pensar estratégias de ensino capazes de mobilizar os alunos para a interconexão entre os saberes que portam e os desafios expostos em sala de aula.

Um passo essencial do processo de ensino no Século XXI foi estimular o educando a buscar o saber. Isso implicou identificar desafios e operar saídas para problemas reais, não mais como simulação ou simples exercício de retórica. O fazer deve ser o mais próximo do cotidiano a ser enfrentado na condição de profissional. Assim, o ato de estudar deve ser visto não como obrigação de uma etapa da vida, mas como um tempo essencial de aproximações possíveis com uma forma de produção de conhecimento útil, em vez de receptores de informações, mesmo porque

a humanidade nunca teve tanto acesso a informações, e o grande desafio é como filtrar uma infinidade de dados.

Uma fonte de estímulo por excelência foi o uso dos dados da realidade local do estudante e o fez encontrar as razões de seu esforço, dos investimentos e estímulo para buscar, sempre mais, o conhecimento, a ponto de contribuir com o próprio saber com criatividade, empreendedorismo e ânimo para avivar a área.

Uma vez o estudante estando estimulado, o professor deve saber conduzir o processo: dividir a turma em grupos, ou seja, ao propor um estudo de forma coletiva, colaborativa, afasta-se a aprendizagem solitária, memorística, e, o mais importante, o saber transmitido através de aulas expositivas. Porém, isso requer esforço redobrado, pois caso a turma seja composta por mais de 50 alunos, a melhor opção é formar equipes, com subdivisões (grupos menores, com um líder). Assim, ao longo do processo os grupos discutem e, antes de apresentar à turma o produto do esforço de estudo, precisam rediscutir as alternativas e caminhos adotados, com a finalidade de refinar a resposta ou encaminhamentos, para, em seguida, agora uma resposta por equipe será debatida em sala, sendo que o docente tende a ser um mediador/facilitador. Logo, a administração do tempo, o olhar atento a conversas paralelas ou a distribuição de tarefas nos grupos devem ser observadas, para evitar dispersões, e, caso haja desmobilização, deve-se mais uma vez alertar para a responsabilidade com a formação e com a sociedade que os aguarda na condição de profissionais (DELORS, 2004).

O Centro Universitário AGES também compreendeu e repassou a seus professores a ideia de que precisava observar o quanto o ambiente precisa estar estruturado em cima da proposta de colaboração. Isso implicou atitudes docentes e discentes de respeito, ética, solidariedade e comunhão. Não foi possível desenvolver a aprendizagem neste ambiente sem a interação e o desprendimento. Em outras palavras, o professor precisou saber adaptar sua proposta a cada turma, ao tema, através de inovações e configuração da sala de aula.

O processo teve êxito quando o professor foi capaz de compreender como o aluno aprendeu. Isso implicou reconhecer nele suas dificuldades de leitura, escrita e oralidade, e, uma vez identificadas as limitações, isso não devia servir para justificar a baixa aprendizagem, desmotivação, enfim, as velhas mazelas conhecidas pelos professores. O importante aqui foi construir pontes para o saber. Assim, não se eximir de mostrar na lousa como se estrutura um parágrafo, como se constrói uma

problematização, uma hipótese, um objetivo, e como se faz uma argumentação, com consequente fechamento do caso, ou seja, confronto de hipótese e tomada de posição.

Um dado significativo para quem senta no banco universitário é ver sentido no esforço, especialmente para aqueles que vêm das classes menos favorecidas da população, ou que são alunos trabalhadores e ao chegarem em sala de aula estão completamente cansados, quando as expectativas são imensas em relação ao resultado do esforço para alcançar conquistas importantes para a sua vida pessoal e familiar, especialmente em relação à conquista de renda melhor. Isso demonstra o quanto há de confiança depositada na pessoa do professor, e o quanto o professor precisa estar motivado, pois é uma peça essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Algumas atitudes foram singulares para o fazer pedagógico no UniAGES, entre as quais o reconhecimento de fragilidades, de incompletudes, enfim, que somos seres em formação permanente. Logo, o professor não deve hesitar em compartilhar saberes, especialmente se estiver lecionando a mesma disciplina de outro colega. São desses encontros de onde se podem aperfeiçoar as propostas, corrigir percursos e, o mais importante, desenvolver o espírito colaborativo. Além disso, o sucesso de uma proposta pedagógica está no diálogo entre as partes. Fazer um saber parcelado e desconectado tende a gerar a sensação de vazio. Logo, o curso parece fazer sentido em um campo e menos em outro. Superar essa perspectiva foi fácil, ou seja, promover o diálogo constante entre todos, e nas reuniões pedagógicas passou-se a dar mais valor às boas práticas, sendo que naturalmente vão se dirimindo as dificuldades do dia a dia.

Assim, definiam-se os temas de cada encontro, com respectiva leitura e produto a ser alcançado. Logo, por exemplo, se a disciplina foi auxiliar Antropologia para a área da Saúde, os professores deveriam ponderar sobre os temas e conceitos chave, intercambiáveis entre as áreas.

Ensinar requer esforço, perspicácia e muito desprendimento para buscar sempre novas formas de interagir com o saber. Isso significa reconhecer o quanto o ato de entrar em sala de aula foi sempre um desafio, e mais ainda para quem pensa dominar o campo do saber.

Foi fundamental para os professores do UniAGES escutarem os alunos, instigar o debate, permitir a apresentação de suas percepções, mesmo desconectadas e, uma

vez listadas as respostas, promover a síntese, ou seja, o encontro com a teoria, a ponto de levar críticas sobre o saber, quando julgar pertinente, mas sempre de forma aberta. Logo, ter cuidado ao apontar erros das equipes, pois o importante no processo de aprendizagem é sempre manter os estudantes ativos na busca pelo saber.

A sinalização foi perene em sala de aula, nos exercícios, nas provas, pois somente assim os professores podiam cobrar o rigor científico, o cuidado necessário para produzir sempre algo de melhor qualidade, ou ainda evitar correções muito subjetivas. Contudo, para isso se faz necessário o cuidado com os critérios e pesos de correção. Assim, foi adotado um quadro com os quesitos, os pesos e um campo para atribuir a nota para cada item. O ato de educar é também um ato de confiança e, uma vez perdida, dificilmente será recuperada.

O ato de ensinar também precisou ter ritmo e regularidade. Propor uma ação e ficar imóvel no *bureau*, deixar a turma atuar sozinha, reservar pequenos momentos para o debate e nunca permitir uma síntese no término dos encontros, ou uma sistematização do saber antes das avaliações podem desconstruir totalmente o fazer pedagógico ativo. Assim, o professor elabora seu roteiro pessoal de construção da proposta e se lança ao desafio de ver a melhor forma de atuar, pois a estratégia de ensino foi ativa e chama justamente ao desafio do aprender a fazer junto com seus estudantes. O importante foi o quanto se mobilizou e permitiu ao estudante ser o centro do processo.

Foi observada também a relevância em saber dosar a quantidade de leituras, pois não adiantava cobrar muito, e ao final os estudantes não terem tempo hábil ou condições de efetuar a tarefa. Assim, às vezes, um comentador podia ajudar a quebrar a aridez do texto. Enfim, as estratégias foram múltiplas e podiam contemplar na formação do raciocínio sobre o entendimento da ciência naquele campo ou aspecto.

Foi notado ainda o fato de a disciplina ser laureada por uma obra de fichamento. Isso requereu o cuidado para se trabalhar o texto em sala de aula, ou seja, a responsabilidade do professor na leitura e discussão do material antes da entrega definitiva do fichamento, pois o importante era o empoderamento do saber ali contido e a construção de pareceres cada vez mais elaborados e consistentes.

Foi salutar o professor manter um caderno de anotações sobre as dificuldades encontradas quanto à problematização, elaboração de hipóteses, leitura, teoria, engajamento, desmotivação, e de posse desse material foi monitorando sua turma, construindo alternativas e verificando o resultado alcançado antes e depois das

avaliações. Essa estratégia foi uma atitude importante para se evitar desmobilização e desmotivação do professor e do aluno.

A orientação do Centro Universitário AGES aos seus professores, em 2018 e 2019, foi de que os prazos deveriam ser observados quanto à apresentação de instrumentos (projeto de curso, contrato didático, casos, leitura prévia, relatórios de aulas, fichamento, produção única e pesquisa, *portfólio*). Assim, os encontros com o orientador pedagógico deveriam ser mantidos, ao menos uma vez por mês, sempre numa relação amistosa e frutífera de compartilhamento das dificuldades e possibilidades pedagógicas. Além disso, não se deixava para elaborar as provas muito próximo das datas estipuladas pela Instituição, para serem entregues ao setor competente. O interessante era os docentes irem elaborando os materiais avaliativos desde o primeiro encontro, ou seja, começavam a elaborar os instrumentos aos poucos e assim poderiam também ter tempo hábil para pensar os critérios de correção e irem discutindo com os alunos.

O Centro Universitário AGES também apontou que um curso de sucesso passasse pelo domínio de uma proposta rascunhada no início do curso (cronograma dos temas e leituras prévias), casos focados na realidade, enumeração dos critérios de elaboração do *portfólio*, estruturação da sala para atividades em grupo, produto dos encontros bem elaborados, sinalizações constantes e motivação para a interação com o saber. E o mais importante: todas as aulas eram concluídas no seu respectivo tempo planejado, sendo já acordados os compromissos para o próximo encontro, ou seja, as leituras prévias e os exercícios a serem feitos em casa, pois o tempo em sala de aula era para ser precedido de igual tempo em atividades extraclasse.

A ideia de que o Centro Universitário passou é de que o sucesso do ensino se encontra no cuidado com o planejamento, acompanhamento e apoio pedagógico; por outro lado, o desenvolvimento dos alunos foi um estímulo constante aos professores.

No próximo capítulo, serão tratados os passos metodológicos adotados neste estudo dissertativo.

3 CAMINHOS DA PESQUISA: PASSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento o delineamento da pesquisa, o contexto do campo e sujeitos de pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta de dados, a técnica utilizada para a análise dos dados e as concepções a respeito do marco metodológico.

A adoção da metodologia qualitativa foi também o objetivo deste estudo, por permitir uma leitura mais aproximada das estratégias de ensino adotadas pelos docentes do Centro Universitário AGES, no período de 2018 e 2019, sem perspectiva estatística dos dados (CHEMIN, 2020).

Nesse sentido, utilizou-se tal metodologia também com base na percepção de Chizzotti (2001, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Ainda, a abordagem qualitativa está sendo utilizada a partir do conceito elaborado por Minayo (2002, p. 22), ao compreender que:

Tal perspectiva metodológica responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem propiciou condições para uma aproximação maior com o objeto de estudo, quando procurei compreender as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores com alunos ingressantes. Além disso, deve-se atentar para o fato de que “não há neutralidade por parte do pesquisador, uma vez que ele está envolvido tanto na coleta dos dados como na análise do objeto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que é o presente caso; por isso, houve maior possibilidade de descrever o fenômeno.

O estudo procurou resgatar os processos de ensino, em vez de resultados ou produtos, com o intuito de apreender a essência dos fenômenos, com o propósito de construir um itinerário das ações pensadas e desenvolvidas pelos professores.

3.1 Etapa I - Delineamento da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi o Centro Universitário AGES (UniAGES), fundado em 2002, com os empreendimentos AGES. A gênese do AGES encontra-se em 1983, quando foi criada a Associação de Jovens para a Integração Social (AJIS), mais adiante transformada em AGES, numa referência à segunda pessoa do verbo AGIR. O empreendimento tornou-se referência na região onde se encontra o município de Paripiranga (BA), sede da Rede AGES.

O Centro Universitário AGES é um *campus* de ensino localizado na entrada da cidade de Paripiranga, no Estado da Bahia, distante 360 km de Salvador e 110 km de Aracaju (SE), com 50 mil m² de área construída. Sua estrutura física é composta por sete módulos, além do Centro de Atendimento ao Acadêmico (CAA - antiga Diretoria Geral e serviços administrativos), Reitoria, Anfiteatro Eiffel, Cine AGES, Laboratório Integrado, CLIAGES (Clínica AGES), biblioteca central, mini shopping com restaurante, lanchonetes, academia de ginástica, quatro auditórios e laboratórios.

Em 05 de agosto de 2019, a Rede AGES passou a integrar a Ânima Educação, empresa de capital aberto. Todavia, sua metodologia permaneceu como patrimônio e identidade do projeto.

Para desenvolver a pesquisa, inicialmente fui procurar a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da referida Instituição para solicitar autorização para a realização da pesquisa com os professores do 1º Período, dos cursos de Licenciatura, contando com a indicação do referido Diretor de Unidade para acessar os nomes e os contatos dos docentes. Para tanto, apresentei a Declaração de Anuência (APÊNDICE A), por este ser o setor responsável pelo acompanhamento pedagógico.

De posse dos nomes, foram contatados os professores para a entrevista que seria realizada no Centro Universitário AGES, em um dos gabinetes de atendimento docente, conforme liberação da Diretoria, entre os meses de abril e maio de 2020; contudo, devido à pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas via *e-mail* e *WhatsApp*.

Cabe ainda informar que a escolha do Centro Universitário AGES se deve ao

fato de esta pesquisadora ter estudado e continuar exercendo a atividade de professora nesta Instituição. Nos dois momentos, sempre tive o desejo de pensar sobre as estratégias de ensino utilizadas pela Instituição, especialmente, sobre as estratégias de ensino dos professores voltadas aos alunos ingressantes. Outro aspecto a ser considerado foi o fato que assumi uma turma no Polo da AGES de Jeremoabo (BA), em 2019.1 e 2019.2, quando constatei o quanto era necessário compreender a prática de professor sob a ótica das metodologias ativas no Centro Universitário AGES, e, em 2020.1, assumi uma turma de Pedagogia e também a nova função de Prefeita de *Campus* na Faculdade AGES de Tucano (BA).

Os participantes da pesquisa foram os professores selecionados a partir dos seguintes critérios: ter ministrado ou estar ministrando disciplinas em turmas de 1º Período, em 2018 e 2019, no Centro Universitário AGES (Paripiranga, BA), na condição de professores das disciplinas de Produção de Texto (PT) e de Metodologia do Trabalho Científico (MTC), por serem as disciplinas responsáveis por propiciarem o processo de recepção e de integração ao universo superior (acolhimento). Foram selecionados dois (2) professores de Produção de Texto (PT) e dois (2) de Metodologia do Trabalho Científico (MTC).

Inicialmente, cada professor foi informado a respeito do objetivo da pesquisa e da importância da participação de cada um deles. A partir do aceite para participar da entrevista, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Em relação à ética da pesquisa, para manter o anonimato dos sujeitos envolvidos, adotei os seguintes códigos: **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, como parte do cuidado para assegurar o anonimato.

Um dado a ser considerado aqui foi o fato de a Instituição ter criado o Núcleo de Atendimento ao Estudante Ingressante (NAEI), com o objetivo de oferecer suporte institucional para os alunos ingressantes; dessa forma, o serviço esteve localizado no piso térreo do Módulo VII, justamente próximo às salas de aula dos alunos recém-chegados ao Centro Universitário AGES, com funcionários disponíveis para recebê-los nos três turnos (segunda a sábado), independentemente de estarem em horário de aula. Este foi um dado importante, quando identifiquei, também, outras estratégias institucionais para assegurar a adaptação do aluno às rotinas acadêmicas.

Inicialmente, verifiquei existir no âmbito do NAEI o acesso aos dados de matrícula, ramal telefônico para contato com todos os setores da Instituição, portfólio dos serviços no quadro de aviso, formulário para registro da solicitação, gabinete

individualizado para atendimento e sala com mesa e cadeiras para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, em ambiente arejado e iluminado, apesar de haver também ali suporte pedagógico, com cursos de leitura, escrita, informática, matemática básica que, em certo sentido, complementavam as estratégias desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Foi inegável o fato de serviços, a exemplo do NAEI, estarem inseridos nas orientações das Instituições quando buscam o credenciamento no Ministério da Educação (BRASIL, Sistema e-MEC, 2015), que trata dos “procedimentos de atendimentos aos alunos”. Neste ponto, a Instituição deve proporcionar um órgão de apoio pedagógico e programa específico de nivelamento de alunos, bem como uma política de acompanhamento aos egressos da IES.

Esta percepção foi sendo construída ao longo das primeiras aproximações, contatos com técnicos, professores e orientadores pedagógicos. Posteriormente, procurei levantar dados com a Diretoria de Ensino, no intuito de resgatar as orientações pedagógicas, em especial datas das reuniões pedagógicas, encontros de formação continuada, lista de orientadores pedagógicos e seus respectivos orientandos, pautas de encontros de professores de 1º Período, textos indicados para o acompanhamento a alunos ingressantes, orientações sobre acolhimento.

Este primeiro esforço exigiu o manuseio de pesquisa documental, especificamente pelo fato de este estudo requerer a composição das orientações pedagógicas dadas pelo Centro Universitário AGES aos professores de alunos ingressantes, quanto aos procedimentos de acolhimento e, naturalmente, a adaptação dos calouros às rotinas acadêmicas.

O material documental (atas, pautas de reuniões pedagógicas) foi obtido por meio da Diretoria de Ensino, por ser o órgão responsável pelo armazenamento físico e digital de tais peças.

E de posse do referido material procedi à análise. Nesta última fase, foi necessária a caracterização dos textos e a análise normativa, por oferecer a possibilidade de comparação com as orientações do Ministério da Educação quanto ao processo de nivelamento, ou seja, a orientação para a prática pedagógica (GIL, 2010).

3.2 Etapa II – Pesquisa de campo

Devo ainda informar que o presente estudo se trata de uma pesquisa de campo, sendo que optei por este modelo de estudo com o objetivo de buscar informação com a população pesquisada: os professores do Centro Universitário AGES, por se fazer necessário colher informações sobre as estratégias de ensino estruturadas para o acolhimento aos alunos ingressantes.

Assim, na concepção de Gonçalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Foi importante aqui reconhecer ter ocorrido no período em estudo o cuidado por selecionar professores que ministraram aulas de Metodologia do Trabalho Científico e Produção de Texto, aos alunos ingressantes, em 2018 e 2019, no Centro Universitário AGES. Além disso, a capacidade de desconstruir a ideia de aulas enfadonhas, sem sentido, desvinculadas da realidade que foi vivenciada na vida profissional, na condição de egresso, e isto estava no âmago da promessa institucional: formar para a vida e em condições de enfrentar um mercado cada vez mais concorrencial.

Uma vez selecionados os professores para as entrevistas, o passo seguinte era compreender a proposta institucional, com apreensão do passo a passo da tarefa de planejamento do ensino pelos professores de MTC e PT. Desse modo, os professores informaram que participaram de uma agenda semanal de formação pedagógica, bem como sinalizações quanto ao andamento do curso, sempre em turno oposto, com a presença dos professores, orientadores pedagógicos e Diretor de Ensino, com o firme propósito de se compreender as metodologias ativas como processo capaz de “[...] estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo [...]” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271), mas esta informação foi obtida através das entrevistas, tendo em vista o período de pandemia do Covid-19, momento em que eu estava coletando os dados.

Os professores relataram que nas reuniões de planejamento, também, falava-se sobre demandas específicas, como, por exemplo, dificuldade de leitura e escrita, prováveis casos de dislexia, ansiedade, necessidade de consulta com o serviço de psicologia ou pedagógico, entre outros. Logo, procuravam demonstrar como haviam

atuado para despertar nos alunos as posturas consideradas desejáveis de um processo de busca ativa, criativa e capaz de indicar mudança de atitude em relação à passividade ligada à aproximação do saber.

Notei, também, por intermédio dos relatos dos professores, que eles sempre procuram fazer o mapeamento das turmas, com suas necessidades (naturezas diversas), inquietações, problemas de ordem burocrática. Esses estudos serviram de ponto de referência para ir construindo os passos seguintes do acolhimento e desenvolvimento das competências das duas disciplinas. Além disso, foram suporte para as orientações a serem dadas aos professores das disciplinas específicas dos diferentes cursos presentes nas salas de aula destas disciplinas (MTC e PT), especialmente por se identificar uma política de fomento à integração entre cursos e áreas no ambiente ageano.

A minha percepção foi que houve nesses encontros pedagógicos um esforço por classificar os alunos quanto às suas demandas e, assim, procuravam organizar tais disparadores em três ordens: pedagógicos, psicológicos e burocráticos, sendo que esse cuidado tinha um propósito: assegurar a permanência dos alunos no curso e, desse modo, a Instituição construía meios para evitar a evasão.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, por oferecer as condições de levantar informações diretas com os informantes; assim, utilizei a modalidade semiestruturada, por oferecer maior liberdade ao abordar o tema ou a questão suscitada (GIL, 2010). Além disso, na concepção de Marconi e Lakatos (2010, p. 42), trata-se de: “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

As entrevistas visaram a levantar dados para a análise das estratégias de ensino e das práticas desenvolvidas para atender os alunos com dificuldades para adaptação ao Ensino Superior. Na condição de pesquisadora, esta fase da pesquisa foi essencial para a interação com o objeto de estudo.

O desenvolvimento das entrevistas obedeceu a um roteiro de perguntas previamente elaborado conforme Apêndice D; assim, foi realizada entrevista com cada um dos quatro professores de Produção Textual e de Metodologia do Trabalho Científico.

As entrevistas foram feitas no mês de junho de 2020, através de contato pelo

WhatsApp e *e-mail*, devido às medidas de isolamento social adotadas pela Prefeitura Municipal de Paripiranga e Governo da Bahia, tendo em vista a pandemia de COVID-19.

Ainda, para melhor caracterização dos professores selecionados para as entrevistas, procurei elaborar o Quadro 2, como possibilidade de visualização de informações básicas sobre formação, tempo de serviço no Ensino Superior e disciplina ministrada em 2018 e 2019, no Centro Universitário AGES.

Quadro 1 - Caracterização dos professores que foram pesquisados no Centro Universitário AGES – Paripiranga (BA)

Identificação	Graduação	Disciplina	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2
P1	Letras	PT	x	x	x	X
P2	Ciências Biológicas	MTC	x	x	x	X
P3	Ciências Biológicas	MTC	x	x	x	X
P4	Letras	PT	x	x	x	X

Fonte: Elaboração da autora (2020).

3.3 Etapa III - Técnica de análise dos dados

Para a análise dos dados, foi realizada uma aproximação com a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2012).

A técnica da análise de conteúdo se constitui de etapas. Inicialmente, foi realizada a pré-análise, com o objetivo de testar as categorias, como processo necessário para alcançar a definição dos pontos-chaves do processo de leitura e compreensão dos dados. É também considerada a fase de leitura dinâmica, como orienta Bardin (2012), para chegar às primeiras impressões e, assim, obter e organizar as primeiras informações sobre o tema.

Na primeira etapa, busquei identificar as categorias definidas como importantes para a compreensão do fenômeno, a exemplo de estratégias de ensino, exercícios desenvolvidos, formas de identificação da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, modos de visualizar o trabalho e os instrumentos de ensino.

Essa primeira etapa também foi essencial para a escolha dos materiais analisados, sempre considerando o problema de pesquisa como balizador do estudo e com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa. Em seguida, passei a analisar o

material, com o cuidado de identificar as categorias chave (BARDIN, 2012).

A segunda etapa consistiu na interpretação e no tratamento dos dados, conforme orientação proposta por Bardin (2012). Foi a etapa voltada à reorganização e à interpretação do material coletado, sempre guiado pelos objetivos da pesquisa.

A interpretação dos dados coletados das entrevistas foi realizada à luz da teoria, e com isso tornou possível a elaboração de percepções mais consolidadas sobre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores para assegurar aos alunos condições de aproximação com as rotinas acadêmicas no Centro Universitário AGES.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO MÉTODO ATIVO AGES

Neste Capítulo, são apresentadas as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do Centro Universitário AGES entre 2002 e 2019. Foi uma forma de permitir situar o lugar do meu objeto de estudo em relação ao modelo de ensino desenvolvido pela Instituição ao longo do tempo.

Tudo começou com o credenciamento³ da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES), pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002, e, em seguida, a autorização dos cursos de Licenciatura em nível Normal Superior e os Bacharelados em Administração e Ciências Contábeis.

A gênese da proposta encontrou-se na demanda reprimida por cursos de Licenciatura, especialmente em virtude da proximidade da data limite definida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996), que estipulava o prazo de dez anos para que todos os professores da Educação Básica fossem licenciados. Assim, existiram na região algumas propostas em execução, a exemplo do Programa de Qualificação Docente (PQD), entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED), e, ainda, a presença da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), com sede no Estado do Ceará. Mesmo assim, houve um número considerável de professores a serem atendidos, além de municípios da região apresentarem um índice de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) muito baixo.

Este cenário indicou a necessidade de mais investimentos em educação, mesmo porque as unidades de Ensino Superior estavam distantes de muitos interessados nas licenciaturas, sendo o deslocamento inviável. Assim, o Centro Universitário AGES também indicou como solução a oferta em calendário integral, com aulas inclusive nas sextas e sábados durante o dia.

³ Portaria Ministerial n.º 347/2001, publicada no Diário Oficial da União de 26/02/2001.

Uma vez credenciada, a Instituição tornou-se apta a ofertar os cursos de Licenciatura e Bacharelados e criou-se uma cultura de debate e de capacitações semanais em torno dos processos pedagógicos, especialmente em relação às estratégias de ensino. Assim, surgiu o programa de capacitação permanente, com seminários e cursos ao longo do semestre, e havendo nas quintas-feiras à tarde uma reunião pedagógica geral para escuta, sensibilização e troca de experiências de ensino entre os docentes da instituição.

4.1 Estratégias de Ensino Inovadoras - AGES

As capacitações sempre ocorreram no início e no final do semestre, quando se buscou instrumentalizar os professores sobre a metodologia ageana com estratégias de ensino inovadoras tais como: aula estruturada, mapa conceitual, objetivos, hipóteses, texto dissertativo, tomada de posição sobre resolução de problemas. Essas estratégias davam forma, identidade e diferenciação em relação às demais Instituições de Ensino Superior da região. Assim, todos foram convidados a estruturarem suas práticas nos moldes repassados pelo Diretor Acadêmico.

Desses encontros, saíram muitas das estratégias de ensino adotadas em sala de aula ou retiradas das práticas nos espaços ageanos. Desse modo, uma das primeiras medidas adotadas foi o planejamento das aulas, com a definição prévia das estratégias de ensino. Apesar dos resultados alcançados, ainda ocorreram muitos ruídos, bem como muitos alunos continuaram com múltiplas dificuldades, em especial aqueles com mais de dez anos fora da sala de aula, que demonstraram dificuldades para acompanhar as leituras e as atividades solicitadas pelos professores. Dessa maneira, passou-se a discutir as estratégias de ensino capazes de desenvolver em sala de aula as competências e habilidades dos alunos.

Essa inquietação estava presente desde o início da Instituição, quando se buscou ajuda de profissionais da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mediada pela professora Nadja Maciel. Uma de suas preocupações foi justamente aproveitar o fato de a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – AGES apresentar problemas de instituições antigas, principalmente no sentido de inovação no campo do ensino. Ainda assim, um dos obstáculos relatado foi a resistência de professores em relação à substituição da aula expositiva por metodologias ativas e estratégias de ensino inovadoras.

O debate sobre as metodologias ativas ganhou impulso com a autorização do curso de Enfermagem, pois o fato de os cursos da área da Saúde terem sido determinados a usar as metodologias ativas impôs o debate a respeito do tema na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – AGES. Assim, no segundo semestre de 2009, depois de alguns projetos-piloto, optou-se por trabalhar com a metodologia da problematização, considerando como parâmetro o Arco de Charles Maguerez, testado por Juan Díaz Bordenave (1983), bem como as orientações da professora Neusi Aparecida Navas Berbel (1995).

A operacionalização foi se efetivando logo após alguns cursos com um consultor da Universidade de Medicina de Marília (SP), quando se buscou compreender os passos do estudo por meio de casos. Não houve nenhum documento que oferecesse parâmetros para o processo de ensino, apenas os debates. Assim, somente em 2012 a Instituição delineou melhor os passos da aula ageana (QUADRO 2), num processo denominado de Aula Estruturada AGES, com a delimitação de passos (abertura do caso, termos desconhecidos, tempestade de ideias, problemas, hipóteses, teorização, resolução do caso, retorno à realidade).

Quadro 2 - Estrutura da Aula: Métodos Ativos: Técnica da Problematização, AGES, primeiro semestre de 2012

PASSOS	PROCEDIMENTOS
1. Observação da Realidade	Os estudantes observam a realidade e levantam dados para a problematização.
2. Construção apresentação PROBLEMA e do mapa conceitual	O professor define as competências profissionais, a lista de conteúdos e constrói um problema.
3. Identificação dos TERMOS DESCONHECIDOS	Os estudantes identificam e pesquisam os termos desconhecidos
4. TEMPESTADE DE IDEIAS	Exposição de opiniões pessoais, pelos estudantes , sobre o problema em análise (individual ou em grupos). Espaço para questionamentos.
5. Seleção dos PONTOS-CHAVE	O professor seleciona os pontos relevantes para investigação e posterior solução do problema.
6. Definição de OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	Os estudantes expõem seus objetivos, como sujeitos da aprendizagem, pessoas, cidadãos e futuros profissionais.
7. Levantamento HIPÓTESES de SOLUÇÃO	Em grupos, duplas ou individual os estudantes levantam as hipóteses de solução do problema.

8. Orientação para a TEORIZAÇÃO	O professor orienta biografias e passos para a investigação e solução do problema, com rigor científico.
9. Confronto de HIPÓTESES	Os estudantes confrontam suas hipóteses de solução com os condicionantes e limitações da própria realidade.
10. TOMADA DE POSIÇÃO ou APLICAÇÃO À REALIDADE.	Os estudantes assumem uma posição frente ao problema. Formalizam e/ou interferem na realidade, quando possível.
11. INTERVENÇÃO DOCENTE e Considerações Finais.	O professor fará as considerações finais sobre os objetivos da aula, com exposições e novas orientações, quando necessário.
12. AVALIAÇÃO FORMATIVA	Avaliação das competências pessoais, profissionais e objetivos de aprendizagem.

Fonte: AGES (2012).

Obs.: O Quadro 2 foi elaborado a partir do Arco de Maguerez (DÍAZ BORDENAVE, 1983).

O avanço da Aula Estruturada AGES também implicou mudanças nos outros processos pedagógicos, como, por exemplo, em relação à avaliação, à origem dos dados dos casos, aos aspectos a serem observados no processo de elaboração dos casos, itens a serem observados no momento das correções, organização do tempo da aula, redução do tempo de exposição do professor, que passou a assumir o papel de mediador do processo e estimulador da aprendizagem como construção coletiva.

A implementação da metodologia com estratégias de ensino inovadoras implicou um esforço maior na recepção de novos alunos e na manutenção dos veteranos. Por ser um ensino ativo, aumentou consideravelmente as críticas por parte dos atores envolvidos. Assim, já desde o vestibular, na Feira das Profissões (FEIPROF), na primeira semana de aula ou mesmo no primeiro semestre, esteve presente a preocupação com a criação de uma cultura de aceitação e de filiação à metodologia praticada pela Instituição.

A Instituição conferiu responsabilidade maior às disciplinas de Produção Textual (PT) e de Metodologia do Trabalho Científico (MTC), quanto à ambientação dos calouros ao processo de ensino ageano. Nessas disciplinas, os alunos tiveram instruções para a aprendizagem colaborativa, ou seja, para o trabalho em equipe, leitura prévia, organização do trabalho a partir de mapa conceitual, pergunta, hipótese, objetivos de aprendizagem e, por fim, a elaboração de texto dissertativo fundamentado, procurando resolver o caso, com a apresentação de uma solução ao final.

É inegável que o uso das estratégias de ensino também causou um pouco de desconforto. Por conta disso, o serviço de atendimento ao estudante (PAEBS) e o serviço de atendimento psicológico tiveram um papel importante na mediação dos conflitos e na aproximação à metodologia.

O ponto de dificuldade foi a prova interdisciplinar, que era aplicada na Instituição entre 2012 e 2015. Uma avaliação realizada em três dias. Em cada etapa, era necessário o estudante realizar uma parte. Ou seja, no primeiro dia, era obrigatória a elaboração do mapa conceitual, perguntas, objetivos e hipóteses. Tendo como base este mapa, passava para a segunda fase, quando tinha acesso à bibliografia e produzia a fundamentação teórica. No último dia, apresentava a solução do problema, confrontando-a com a hipótese, mas sem consulta ao material teórico.

A experiência da prova interdisciplinar deixou para trás um rastro de críticas, evasão e a percepção de ter havido descuido ao adotar uma estratégia de ensino sem um estudo prévio, especialmente pelo fato de muitos alunos não terem capacidade de síntese. Assim, por exemplo, escreviam mais de vinte páginas, porque não havia limite quanto ao número de laudas a serem escritas.

Em 2012, a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES) aderiu ao FIES. Consequentemente, houve um salto no número de alunos, a ponto de acontecer um estrangulamento em sua estrutura, com salas de aula com mais de 50 alunos, o que dificultou a aplicação de uma metodologia ativa com estratégias de ensino inovadora. Assim, optou-se por fazer alguns ajustes nas estratégias de ensino, dessa maneira retirando-se a prova de 40% e 70%, mantendo-se apenas duas (50% e 100%), bem como limitou-se o número de laudas para apresentar a resolução da avaliação.

A perspectiva dos alunos que participaram de estágios implicou a estruturação de um processo interno para averiguar a capacidade de liberar a prática em campo. Assim, nos cursos de Enfermagem e de Psicologia, os alunos passaram a ir a campo somente depois de um período no Laboratório Morfofuncional, com aulas práticas e testes semanais, para averiguarem as condições de domínio das competências pedagógicas.

4.2 Projeto Integrador e SETAC – Estratégias de Ensino AGES

Em 2015, a Instituição alcançou a condição de Centro Universitário AGES, além de participar e ser contemplada com um curso de Medicina no município de Jacobina (BA). Assim, a aproximação maior com a área médica exigiu a estruturação do modelo de aula em unidades, denominadas de SETAC – Semana de Trabalhos Acadêmicos Científicos, ou seja, um conjunto de competências passaram a ser mobilizadas em cada unidade, sendo o semestre organizado em quatro SETACs, com quatro encontros para avaliações (Prova de Caso e Prova de Múltipla Escolha – PME).

A organização da SETAC obedeceu a uma orientação básica. O primeiro encontro constituiu a abertura do caso, também denominado de Estudos Preliminares. A etapa em que o aluno fazia a leitura do caso, buscava levantar os problemas, elaborava o mapa conceitual, construía uma hipótese e definia seus objetivos de aprendizagem. Esta etapa precisou ser acompanhada com muita atenção pelo professor, a fim de evitar fuga da temática, perguntas amplas e sem sentido etc. A segunda fase compreendia o esforço do professor para a teorização. Nesta etapa, encontrava-se o ponto singular do processo de atuação do professor, que instruíu os alunos em relação às particularidades da teoria, caminhos para a pesquisa, organização das ideias para aproximar-se do debate científico sobre a temática.

Esses dois encontros não podiam ser concluídos exclusivamente em sala de aula. Pelo contrário, houve a necessidade de retomar os estudos em casa, pelo fato de o tempo com o professor e com os colegas ser muito reduzido. Assim, no 3º encontro, ocorria a prática, denominada de morfofuncional. Nessa etapa, podia-se identificar a tentativa de transpor um modelo da área médica para os demais campos do saber.

E, para fechar a SETAC, era realizado um seminário temático, como ápice do processo de ensino-aprendizagem, com participação de todos e, se possível, estendia o convite a um profissional externo com conhecimento sobre o tema. Era um momento muito importante para verificar lacunas formativas, percepções acerca do lugar daquele saber no cotidiano da profissão e o quanto ainda se fazia necessário buscar para consolidar a competência da unidade estudada.

O modelo SETAC também enfrentou dificuldades de ensino, como na Aula Estruturada AGES, principalmente em cursos conteudistas, a exemplo do Direito, pois

nesses cursos é imprescindível a aula expositiva para demonstrar ao aluno certas particularidades.

As dificuldades, tanto em relação aos professores, quanto em relação aos alunos, foram sendo dirimidas com a adoção da figura do orientador pedagógico. Nesse caso, me refiro a um docente previamente selecionado pela Instituição, para atuar junto a um grupo de professores, com o intuito de fornecer suporte à ação pedagógica.

Observei o fato de a Instituição manter centralizada a ideia da orientação pedagógica na pessoa do professor José Wilson dos Santos (fundador do UniAGES), ao qual todos os orientadores se reportavam, seguindo suas orientações; logo, a atuação desses profissionais estava ligada a sinalizações relativas aos passos da aula, à observância das metodologias ativas e a prazos de entrega de avaliações. Enfim, se evoluía em relação ao debate e à propositura de novas perspectivas pedagógicas.

Deve-se também considerar o fato de as mudanças pedagógicas terem sido efetivadas com o semestre em andamento. Esse tipo de medida causou um pouco de desconforto no corpo de professores e alunos, a ponto de haver reclamações; entretanto, muitas delas ocorriam como parte do processo de busca de efetivação de algum resultado a ser alcançado, a exemplo da implementação da SETAC, operada depois de as aulas terem sido iniciadas.

A Instituição buscou articular as aulas em sala às práticas de extensão, como, por exemplo, os eventos (realizados nas quintas à noite, ou nas sextas e sábados) como processo de favorecimento às trocas pedagógicas e de conhecimentos com diferentes atores da sociedade. Incluiu-se também o desenvolvimento de atividades de extensão, com atenção especial ao Programa de Atendimento Comunitário - PROAC, com atividades de campo, desenvolvidas na sede do município e povoados de Paripiranga e Ajustina (BA) e em Simão Dias (SE).

A oferta de eventos locais e regionais de grande porte somou-se às atividades citadas, a exemplo do Fórum Regional, com a presença de personalidades de diferentes áreas científicas, governamentais e não-governamentais, envolvidas com pesquisa e ação em defesa do meio ambiente, desenvolvimento sustentável e empreendedorismo.

Também foram citadas as ações de fomento à pesquisa por intermédio do Projeto Integrador, como estratégia de aproximação do estudante com o campo de

atuação, desde o primeiro período e mantendo-se até o término, com uma incursão a campo em todos os semestres, amparados pela orientação docente e o compromisso de produzir um relatório, a fim de subsidiar os estudos dos demais colegas em sala de aula.

O Projeto Integrador começou a ser executado em 2012. Todos os colegiados participaram ativamente da ação. Uma de suas maiores conquistas foi o aumento do número de alunos escrevendo trabalhos, participando de eventos científicos e, conseqüentemente, o ingresso de egressos em cursos de Mestrado.

No segundo semestre de 2018, o Centro Universitário AGES anunciou a parceria com o *Google* através do Boletim Informativo 01/2018, datado de 10 de setembro de 2018, como parte do esforço de melhoria do ensino e dos serviços prestados, com atenção para as inovações tecnológicas. Assim, a partir deste momento professores e alunos passaram a contar com um *e-mail* institucional padronizado, com a terminação @uniages.edu.br como requisito para uso das ferramentas da Plataforma *Google For Education* e, entre as novidades, destaca-se o uso do *Google Classroom* (sala de aula), como estratégia de aproximação com o espaço virtual para potencialização do ensino.

4.3 Planejamentos semestrais (2018 – 2019) no Centro Universitário AGES

O semestre 2018.2 também trouxe uma novidade: a sistematização dos passos da aula, com a adoção da Semana de Trabalhos Acadêmicos Científicos (SETAC), definindo-se os dias de realização das etapas de abertura e fechamento de um caso, ou seja, estudos preliminares (leitura do caso, tempestade de ideias, termos desconhecidos, mapa conceitual, perguntas, objetivos e hipóteses), teorização (aula dialogada sobre a teoria), morfofuncional (atividade prática da profissão com utilização da teoria), formativa e seminários temáticos (fechamento do caso), conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Manual do Aluno – Calendário Noturno de 2018.2

SETAC	PROGRAMAÇÃO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
1ª	Abertura do caso: ESTUDOS PRELIMINARES	23/07	24/07	25/07	26/07	20/07 Início do semestre	21/07
	Desenvolvimento do caso: TEORIZAÇÃO	30/07	31/07	01/08	02/08	27/07	28/07
	Desenvolvimento do caso: MORFOFUNCIONAL	06/08	07/08	08/08	09/08	03/08	04/08
	Fechamento do caso: FORMATIVA E SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	13/08	14/08	22/08	15/08 (Quarta-feira)	10/08	11/08
2ª	Abertura do caso: ESTUDOS PRELIMINARES	20/08	21/08	29/08	16/08	17/08	18/08
	Desenvolvimento do caso: TEORIZAÇÃO	27/08	28/08	05/09	SEMANA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E JOVENS EMPREENDEDORES- SPCE 23/08 24/08 25/08		
	Desenvolvimento do caso: MORFOFUNCIONAL	03/09	04/09	11/09 (Terça-feira)	30/08	31/08	01/09
	Fechamento do caso: FORMATIVA E SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	10/09	18/09	12/09	06/09	14/09	15/09
Prova de competências profissionais 50% (13/09; 17/09; 19/09; 21/09; 25/09)		17/09	25/09	19/09	13/09	21/09 Sexta 9h / 14h / 18h45	22/09 Sábado 9h Sábado 14h
Prova de competências cognitivas (PME) – 50% Alternativo 16h Noturno 20h40min		24/09	02/10	26/09	20/10	28/09 PROVA 50% Sexta e sábado 7h	27/09 (quinta-feira)
APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS							
3ª	Abertura do caso: ESTUDOS PRELIMINARES	01/10	09/10	03/10	04/10	05/10	29/09
	Desenvolvimento do caso: TEORIZAÇÃO	08/10	16/10	10/10	11/10	18/10 (Quinta-feira)	06/10
	Desenvolvimento do caso: MORFOFUNCIONAL	15/10	23/10	17/10	25/10	19/10	20/10
	Fechamento do caso: FORMATIVA E SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	22/10	30/10	24/10	01/11	26/10	27/10
4ª	Abertura do caso: ESTUDOS PRELIMINARES	29/10	06/11	31/10	07/11 (Quarta-feira)	09/11	10/11
	Desenvolvimento do caso: TEORIZAÇÃO	05/11	13/11	14/11	08/11	16/11	17/11
	Desenvolvimento do caso: MORFOFUNCIONAL	12/11	20/11	21/11	22/11	23/11	24/11
	Fechamento do caso: FORMATIVA E SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	19/11	27/11	28/11	29/11	30/11	01/12
FECHAMENTO DE PORTFÓLIO E APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS		26/11	04/12	05/12	06/12	07/12	08/12 Sábado 9h e 14h
Prova de competências profissionais 100% (03/12; 06/12; 11/12; 12/12; 14/12)		03/12	11/12	12/12	13/12 18h45	14/12	15/12 Sexta e sábado 7h – PROVA 100%
					PME 100% Noturno 20h40		PME 100% Alternativo 16h
AVALIAÇÕES FINAIS (17/12 a 21/12)		17/12	18/12	19/12	20/12	21/12	22/12

* Cronograma sujeito a modificações de acordo com a necessidade pedagógica.

Fonte: Diretoria de Ensino/UniAGES (2020).

Os professores contatados para este estudo salientaram que ocorreu uma melhor visualização dos momentos do método ageano de ensino, apesar de ainda considerarem alguns pontos como dificultadores do processo, a exemplo das salas de aula com mais de 100 alunos, denotando haver muitas lacunas no processo de acompanhamento, mesmo com o apoio do NAEI e monitores.

Foi de muita importância considerar o fato da nomenclatura ‘morfofuncional’ ter sido adaptada com a experiência da Instituição baseada na implementação do curso de Medicina no município de Jacobina (BA). Assim, definiu-se um intervalo de quatro semanas de aprendizagem de um bloco de competências, sendo imposto um formato biomédico a todas as áreas, especialmente humanas e negócios, a exemplo da adoção da noção de cenários de práticas; contudo, neste ponto muitos professores e alunos não compreenderam plenamente a proposta, tornando a nova organização do ensino sem sentido em alguns momentos. Por isso, dois professores contatados para este estudo de Mestrado chegaram a afirmar ser impossível reconstruir os cenários de práticas nos auditórios e outros espaços do Centro Universitário AGES. Em relação à encenação, nem sempre condiz com a realidade a ser vivenciada pelo estudante, o que se tornou problemático para alguns professores e alunos, já que na prática a Instituição passou a valorizar a exposição do momento de realização deste item do *portfólio* da aula ageana através das redes sociais, especialmente o Instagram.

Portanto, o Quadro 3 ofereceu as condições para se observar os itens exigidos pela Diretoria de Ensino quanto aos passos da aula ageana, estruturados no modelo de Semana de Trabalhos Acadêmicos Científicos – SETAC. Houve a ponderação dos dois professores que salientaram terem sentido dificuldade na execução da prática. Isso deveu-se ao fato de o referido planejamento exigido na semana pedagógica, realizada na semana anterior ao início das aulas, demandar tempo e estresse para a sua execução. Inclui-se, também, a não garantia de ser possível a sua realização, especialmente quando se verificou na parte dos seminários a orientação para convite a profissionais e/ou pessoas implicadas naquela temática, para tornar o mais real possível a discussão.

Quadro 4 – Modelo de Plano de Trabalho: Semana de Trabalhos Acadêmicos – SETAC, de 2018.2

COMPETÊNCIAS			
CASO ORIENTADOR DA SETAC			
CRONOGRAMA DA PRIMEIRA SETAC			
1° Encontro Data: Abertura do caso: ESTUDOS PRELIMINARES	2° Encontro Data: Desenvolvimento do caso: TEORIZAÇÃO	3° Encontro Data: Desenvolvimento do caso: MORFOFUNCIONAL	4° Encontro Data: Fechamento do caso: SEMINÁRIOS TEMÁTICOS
Identificação dos termos desconhecidos; Tempestade de ideias;	O professor deve escrever aqui como fará o processo de teorização.	1-Competência do cenário:	Reelaboração do caso com as teorias estudadas junto com um novo mapa

Seleção de ponto-chaves; Perguntas; Objetivos de aprendizagem; Hipótese; Mapa conceitual do caso; Texto síntese; OUTROS (Criatividade do professor – acrescentar outros elementos à abertura) Orientações para teorização (colocar as referências)	Confronto de Hipóteses Avaliação Formativa	2-Descrição do cenário. 3- Texto relacionado às leituras prévias. 4-Roteiro das atividades desenvolvidas. 5- Resultados esperados (o aluno fará a síntese provisória). 6- Avaliação formativa.	Tomada de posição Intervenção docente e considerações finais Seminário temático
---	---	--	---

Fonte: Diretoria de Ensino (2020).

O resultado da Semana de Trabalhos Acadêmicos foi o esforço de professores para fazerem fotos dos alunos no desenvolvimento das atividades, quando houve dúvidas quanto ao impacto dessa estratégia para a aprendizagem, apesar de servir de *marketing* para os cursos.

Aquele semestre (2018.2) também foi marcado pelo fomento de atividades interdisciplinares e acompanhamento mais intenso dos orientadores pedagógicos⁴, mas com o cuidado de verificar o desempenho dos professores, a execução da proposta entregue à Diretoria de Ensino conforme aparece nos Contratos Didáticos, a disposição da descrição da atividade e o cenário para realização da prática profissional como parte fundamental do método de ensino.

O primeiro semestre de 2019 foi marcado pelo clima de incertezas. A Semana Pedagógica ocorreria sem a condução do professor José Wilson dos Santos, numa ausência sentida, especialmente por ter sido ele o orientador pedagógico da Instituição desde a fundação, sendo que o Diretor de Ensino e os demais orientadores pedagógicos apenas executavam as suas diretrizes. Quando apareceu no final das atividades, o prof. Santos deixou transparecer haver um cenário de mudança de gestão, com possível venda ou incorporação da marca a outro grupo educacional, o que veio a se concretizar no início do semestre de 2019.2, mais especificamente no

⁴ Em 2018.2 eram orientadores pedagógicos: José Marcelo Domingos de Oliveira, Fábio Kovacevic Pacheco (substituto da professora Jaqueline Carvalho M. de Oliveira - Licença Maternidade), Judson Wallace Rodrigues da Silva, Mayara Silva Nascimento, Mariana Emanuelle Barreto de Gois, Elaine Ferreira Lima e Daniel Delgado (Faculdades Integradas). A unidade de Paripiranga (BA) contava com 85 professores, em um momento de bastante integração entre as turmas e, em geral, as salas estavam com mais de 50 alunos por professor.

dia 08 de agosto de 2019, quando a Ânima Educação assumiu o controle acionário da Rede de Ensino AGES (Paripiranga, Lagarto, Tucano, Jeremoabo⁵, Senhor do Bonfim, Jacobina e Irecê).

Um dado a ser considerado, em 2019.2, foi a redução do número de orientadores pedagógicos, o pedido de rescisão por parte de alguns professores e outros que foram desligados. Enquanto isso, a Instituição passava por um dos maiores processos de evasão e reduzia o número de ingressantes, impondo a necessidade de integrar ainda mais as turmas para viabilizar os cursos.

A solução encontrada para continuar a manter os cursos em operação e a qualidade do ensino foi a ampliação da integração das turmas. Assim, é fundamental compreender o fato de a Instituição ter adotado desde a sua criação o currículo flexível, ou seja, sem a exigência de pré-requisito. Em qualquer momento do currículo, pode-se ofertar disciplinas com possibilidade real de integração de turmas. Apesar de que houve, nesta medida, algumas limitações identificadas pelo o Professor **(P1)**, ao relatar sobre a presença de alunos de períodos mais adiantados junto com ingressantes, cujo resultado, em sua percepção, foi de certa forma a inibição dos recém-chegados, exibicionismo dos mais antigos, ou o contrário também acontece: os veteranos algumas vezes não faziam as atividades.

O ensino também apareceu mais desafiador no modelo de currículo flexível, quando o professor precisou acolher em sala alunos sem os pré-requisitos necessários, e isso aconteceu nos quatro semestres aqui analisados, sendo que em alguns casos a situação demonstra ter havido tensão e angústia para alguns docentes e estudantes.

Foi necessário também resgatar outra especificidade do ensino no Centro Universitário AGES, especialmente em relação ao ensino integral, denominado localmente como Calendário Alternativo, ou seja, as aulas ocorriam nas sextas-feiras, das 7h10min às 17h40min, e, aos sábados, das 7h10min às 17h40min, perfazendo a mesma quantidade de horas/aulas de segunda a sexta-feira, oportunizando, assim, o deslocamento de alunos acima de 300 km de distância e, em sua maioria, funcionários públicos que estruturam o horário de trabalho na semana entre segunda e quinta-feira.

⁵ A Faculdade AGES de Jeremoabo encerrou suas atividades no dia 25 de maio de 2020, quando publicou o “Comunicado Comunidade Acadêmica – Descontinuidade da Faculdade AGES de Jeremoabo”, expondo os motivos para esta medida tão extrema, assinada pelo Professor Guilherme Guerra Ribeiro, Diretor Executivo.

As reuniões de colegiado tornaram-se também espaço para discussão acerca de execuções de ações pedagógicas e, em certa medida, houve ponderações sobre o desenvolvimento das aulas como processo de nivelamento de discurso, operacionalização de atividades e proposta de fomento a eventos.

Em relação às Semanas Pedagógicas em 2018 e 2019, o primeiro semestre de 2018 foi marcado por uma capacitação sobre a Aula Estruturada AGES, quando os professores receberam um texto elaborado pelo prof. José Wilson dos Santos, fundador, mantenedor e orientador pedagógico do Centro Universitário AGES, da cidade de Paripiranga/BA, intitulado: “Aula Estruturada AGES”, sendo que entre as mudanças estava a noção de Unidades Estruturadas e o semestre organizado em cinco unidades, conforme se observa no quadro ilustrativo presente no texto distribuído:

Quadro 5 – Sistematização do semestre letivo por módulos

SEMESTRE LETIVO																			
MÓDULO 1 (MTC)				MÓDULO 2 (PT)				MÓDULO 3 (SOCIOLOGIA)				MÓDULO 4 (FILOSOFIA)				MÓDULO 5 (DIDÁTICA)			
UNIDADE ESTRUTURADA (TEMÁTICA)				UNIDADE ESTRUTURADA (TEMÁTICA)				UNIDADE ESTRUTURADA (TEMÁTICA)				UNIDADE ESTRUTURADA (TEMÁTICA)				UNIDADE ESTRUTURADA (TEMÁTICA)			
I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
OBSERVAÇÕES																			
1) 1º ao 4º encontro: unidade estruturada I																			
2) 5º ao 8º encontro: unidade estruturada II																			
3) 9º encontro: avaliação 50%																			
4) 10º ao 13º encontro: unidade estruturada III																			
5) 14º ao 17º encontro: unidade estruturada IV																			
6) 18º encontro: aprofundamento de estudos																			
7) 19º encontro: avaliação de 100%																			
8) 20º encontro: entrega da avaliação e discussões (outras atividades)																			

Fonte: Santos (2018, p. 1).

Nas palavras de Santos (2018, p. 1), a mudança de orientação se traduz na tentativa de ajustar o ensino aos desafios da escola em relação à sociedade:

O fazer pedagógico está constantemente sujeito ao processo de reflexão e mudança. Assim, agir com afincos para oferecer as melhores condições de aprendizagem é tarefa intrínseca ao ofício de professor. Manter-se inerte e

incapaz de ler os fenômenos sociais, os desafios das profissões é não se mover em direção às repostas para uma sociedade sempre carente de profissionais capazes e habilidosos para lidar com os desafios da contemporaneidade. Por isso, a Aula Estruturada AGES, pensada há 35 anos e aplicada através de passos desde 2012, assume o compromisso de revisar como estratégia de adequação do fazer pedagógico em sala de aula, mais próximo das necessidades do projeto, em que o aluno deve ser o centro da metodologia, mas isso implica também assegurar uma aprendizagem atrelada à teoria e ao mesmo tempo à prática. O resultado a ser obtido é a capacidade de leitura e resposta para os fenômenos sociais, com fundamentação teórica e demonstração plena de habilidades aprendidas em cenários de práticas.

Assim, à primeira vista, se pensou em mudança na orientação pedagógica quanto ao modelo de ensino no Centro Universitário AGES, mas o prof. José Wilson dos Santos alerta não existir qualquer razão para se pensar em uma nova forma de ensinar; ao contrário, em sua concepção se deveria buscar entender que:

[...] a organização das aulas em módulos não muda absolutamente nada quanto ao fazer pedagógico e às orientações em curso no UniAGES, ao contrário, permite ao professor e aos estudantes compreenderem melhor as atitudes e produtos a serem alcançados em cada etapa, mas com a premissa de a teoria e a aprendizagem em cenários de práticas serem os elementos chave desse processo [...] (SANTOS, 2018, p. 2).

Ao questionar os professores pesquisados sobre tais orientações em 2018.1, eles foram unânimes em reconhecer que não ocorreu alteração significativa, tendo apenas sinalizado em torno da designação as disciplinas por módulos, e nada mais; e, assim, o professor chegou a afirmar:

Os módulos são as unidades disciplinares e, em seu interior, estão as competências, organizadas em unidades estruturadas de 1 a 4. Logo, para cada unidade o estudante terá pela frente um caso, com atividades bem definidas e resultados a serem apresentados de forma consolidadas e, caso seja necessário, o docente pode ao longo do processo ou ao término realizar um momento para aprofundamento de estudos (SANTOS, 2018, p. 2).

Isso facilitou aos docentes sobre a visualização e entendimento do modelo proposto em torno dos módulos. O texto do professor Wilson dos Santos chegou a apresentar uma representação em quadro (QUADRO 6):

Quadro 6 – Sistematização da Aula Estruturada AGES por módulos de aprendizagem

Encontros	Passos	Procedimentos
1º	Estudos Preliminares	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura prévia (sinalizada pelo docente) e pesquisa sobre o cenário de prática. - Abertura do caso; Mapa Conceitual; Problemática; Objetivos; e, Hipóteses. - Socialização da produção por um membro de cada grupo; Indicação da leitura prévia (2 encontro). - Cada grupo com coordenador, relator, oradores.
2º	Teorização	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização da leitura teórica por um orador do grupo, com sistematização na lousa (mapa ou tópicos pelo docente), como parte do debate. - Produção individual do que foi sistematizado e discutido com ênfase para resolução do caso. <p>OBS: Ao final desse momento, o docente intervém para aparar as arestas teóricas para a resolução do caso (exposição dialogada) e indica a leitura prévia para o próximo encontro.</p>
3º	Solução do Caso	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pelos grupos da solução desenvolvida (tomada de posição) de cada um para o caso, com argumentos teóricos. - Fechamento do caso pelo docente de forma dialogada.
4º	Práticas (cenários)	<ul style="list-style-type: none"> - Cada colegiado define uma lista de cenários de práticas significativos para desenvolver as competências de forma prática.

Fonte: Santos (2018, p. 1).

Relevante ressaltar um detalhe não discutido até aqui desse modelo, ou seja, a obrigatoriedade do Colegiado, em sintonia com os professores, definirem os cenários de práticas, para fechamento de cada módulo. Isso não foi fácil de ser executado, sendo que uma parte das preocupações era a ausência de espaços e laboratórios para o desenvolvimento das competências e habilidades de disciplinas, especialmente das áreas das humanas. Por isso, algumas críticas surgiram por parte de alunos e professores, e um professor (**P1**) chegou a afirmar ter presenciado relatos

de alunos reclamando da dificuldade com as novas tecnologias para aprender a utilizar o Instagram, para postarem fotos e comentários das aulas.

Gráfico 1 – Cenários teórico-práticos de aprendizagem



Fonte: Diretoria de Ensino/UniAGES (2018.2).

Os professores que participaram da Semana Pedagógica, nos dias 26 e 28/02/2018, foram instruídos para ler o texto de Panúncio-Pinto, Rodrigues e Fiorati (2015), sobre os novos cenários de ensino considerando a comunidade e o território, como estratégia de aproximação da ideia deste modelo de ensino na área da saúde.

Foi observado também o fato de que a programação da Semana Pedagógica do primeiro semestre de 2018 ter tido um conjunto de discussões muito intensas, ao

se visualizar a preocupação com o método de ensino, as inovações, estrutura da aula, enfim, o conjunto de temas dimensionado, visto que houve mais um rol de informações e orientações e com pouco tempo para debate e inclusão de sugestões.

Na Semana Pedagógica 2018.2, a pauta limitou-se a esclarecer os cenários de práticas e a Prova de Múltipla Escolha (PME), o que demonstrou ter havido alguma dificuldade para o pleno desenvolvimento da proposta do ensino por módulos, sendo que em um texto-síntese a Diretoria de Ensino da AGES apresentou o Gráfico 1, que ajudou os professores a visualizarem a representação da aula no Centro Universitário AGES.

Já a Semana Acadêmica 2019.1 foi desenvolvida nos dias 25 e 26/01/2019, quando trouxe uma pauta bastante reduzida, caso se comparasse com o primeiro semestre de 2018, pois foi focada mais uma vez a preocupação com o modelo de aula ageana, como um indicativo de algumas dificuldades enfrentadas para a sua plena execução.

Por sua vez, em 2019.2, com o advento de mudança da Instituição Mantenedora, agora Ânima Educação, a Semana Acadêmica resumiu-se a informes, num processo de espera de orientações a serem dadas ao longo do semestre, apesar de a sinalização da manutenção da identidade do uso das metodologias ativas.

A Instituição também adotou a orientação aos professores para a produção de *portfólio*, na perspectiva de oferecer a possibilidade de visualização do passo a passo das ações desenvolvidas ao longo do semestre, sem uma regra básica acerca de sua construção. Assim, alguns docentes elaboraram o *portfólio* de forma digital, enquanto outros optaram por pasta catálogo ou mesmo por pastas de elástico, mas a sua pertinência e efetividade não ocorreu, já que os quatro professores entrevistados informaram ter elaborado o material, mas discutido apenas uma única vez com os orientadores pedagógicos e não terem sentido muita utilidade para se pensar o semestre seguinte e suas práticas de ensino. Parte dessa percepção foi o fato de não terem autonomia em propor mudanças no fazer pedagógico, uma vez que a prática está atrelada ao modelo proposto institucionalmente.

O segundo semestre de 2019.2 ficou marcado pela apreensão acerca das orientações na nova Mantenedora, com redução do número de orientadores pedagógicos, ausência das semanas de estudo, além da mudança do Diretor de Ensino, ensejando uma forma mais acolhedora ao processo de ensino, com mais autonomia ao professor. Dessa forma, o ensino no Centro Universitário AGES sofreu

mais uma vez mudanças, com abandono da Prova de Múltipla Escolha e uma maior liberdade para o professor construir os instrumentos avaliativos; já os alunos passaram a vivenciar menos o impacto da burocracia, com extinção de taxas e tempo perdido nos protocolos, reservando-se ao docente o papel de acolhimento e busca de soluções para os pleitos dos discentes.

A Instituição também operou um momento mensal para construir laços de aproximação com os professores e demais colaboradores. A dinâmica adotada se revestiu de *lives* com o Presidente da Ânima, com informes antes ou depois e, por fim, um momento de confraternização, com comemoração dos aniversariantes do mês, além de proporcionar momentos de reflexão e terapia (massoterapia e momentos espirituais em *lives*).

As estratégias utilizadas para aproximar e criar unidade no grupo não dissiparam, de certa forma, a preocupação quanto à continuidade da prestação dos serviços, pois no Centro Universitário AGES houve preocupação em fins e começos de semestres quanto a alguns profissionais que foram desligados.

Assim, os professores souberam da necessidade de construir estratégias para ajudar os alunos a apreenderem as competências e irem progredindo nos estudos; caso contrário, a insatisfação poderia aparecer nas fichas de desligamentos ou mesmo nas avaliações realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) ao término de cada semestre.

As informações prestadas pelos entrevistados dão conta de um ensino com estratégias inovadoras a partir do método ativo. Ainda: o mais importante ao longo do processo foi desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa e maior autonomia para desenvolver seus estudos; assim, o próximo capítulo traz a análise dos dados coletados para esta pesquisa dissertativa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo tratar da análise dos dados coletados nas entrevistas com quatro professores do Centro Universitário AGES, que atuaram em turmas de alunos ingressantes nos anos de 2018 e 2019.

O modelo de ensino desenvolvido pelos professores pesquisados foi proposto pela Diretoria de Ensino do Centro Universitário AGES que teve em vista assegurar a ambiência do aluno no Ensino Superior, dirimindo os medos, as angústias, e, ao mesmo tempo, adaptando-os aos processos de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, os dados coletados nas entrevistas dão conta de demandas pedagógicas quanto à construção do hábito de leitura, organização do pensamento, escrita, produção textual, enquanto os fatores psicológicos variaram de problemas psicológicos do cotidiano à violência doméstica, abuso, depressão, entre outros relatados pelo setor de psicologia nas reuniões de planejamento, e, por fim, os problemas burocráticos.

Nesse sentido:

[...] uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, que [...] é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino; o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões [...] (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273-274).

Assim, essa síntese serviu como ponto de partida para a análise dos dados coletados com os professores de Metodologia de Trabalho Científico (MTC) e Produção de Texto (PT), que ministraram aulas nos anos de 2018 e 2019, no Centro Universitário AGES, em Paripiranga (BA). Dessa forma, utilizei nesta fase do meu estudo as respostas fornecidas por quatro professores, via *e-mail*, depois de convidá-los para contribuir com a pesquisa e sensibilizá-los com um diálogo inicial sobre a

importância da pesquisa. Devido às medidas adotadas durante o momento da Pandemia de COVID-19, tornou-se impossível a realização de entrevista de forma presencial, mas, mesmo assim, procurei conversar com todos os docentes da pesquisa via *WhatsApp*, celular e por *e-mail*.

Também procurei observar a análise dos projetos de curso e contratos didáticos, sendo que este último item se tornou importante por trazer um espelho do passo a passo das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores e, concomitantemente, uma sinalização da síntese do processo pedagógico, com indicação de recursos didáticos utilizados nos 20 encontros (80h/a).

O roteiro da entrevista foi composto por cinco perguntas, e a primeira trazia a seguinte indagação: Quais as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos alunos do primeiro período em relação a sua disciplina?

A Professora **(P4)** procurou ligar as condições de chegada dos estudantes ao Ensino Superior, principalmente em relação ao manuseio frágil da leitura e escrita como o ponto central:

Os alunos não são diferentes da realidade do Brasil, chegam com fragilidades de leitura e escrita. Eles encontram dificuldade de se adaptarem a nova rotina de estudos que envolve muitas tarefas e leituras mais densas, além disso, encontram dificuldades de concentração e interpretação de texto (P4, 2020).

As fragilidades identificadas nos alunos, pela Professora **(P4)**, foram importantes para se compreender a inserção deles no universo acadêmico, assim também o Professor **(P1)** considerou o fato de que o histórico dos alunos, sobretudo em relação às dificuldades com leitura, interpretação e escrita, constituiu um aspecto singular do problema identificado pela Diretoria de Ensino e, dessa maneira, passou a operar o planejamento do ensino voltado aos ingressantes:

Os estudantes do primeiro período, na sua grande maioria, chegam à IES com deficiência em Leitura, Interpretação e Escrita – fatores básicos para construção dos Saberes. Dessa forma, não compreendem o que Freire⁶ assevera: ‘a leitura de mundo precede a da palavra’, e se anulam diante do conhecimento que têm armazenado (P1, 2020).

A estratégia de ensino ageana aplicada aos ingressantes para a ambientação no Ensino Superior e que, creditando valor à metodologia ativa, investiu no fazer do professor para ativar nos alunos as competências necessárias em MTC e PT para um desempenho adequado ao longo do processo formativo. Neste contexto, o professor foi conduzido pelo Centro Universitário AGES a estruturar sua ação voltada ao

⁶ Ver detalhes em Freire (1996).

acolhimento, especialmente por meio da escolha de leituras capazes de mobilizar as suas visões sobre o Ensino Superior, assim como ocorreu com a escola da obra de Bagno (2006) intitulada: “A língua de Eulália: novela sociolinguística” e que permitiu uma discussão sobre a língua falada e a escrita. Além disso, o Professor **(P1)** compreende que:

Certo que uma quantidade de jovens não se percebe diante da sua própria realidade, com dificuldades de questionamentos a despeito da tradicionalidade passiva marcada em nossas trajetórias. O papel posto em prática pelo docente (me insiro) é de recepcionar o Ser, acolhê-lo, permitindo-lhe a reflexão sobre a importância de se conhecer diante do seu próprio cenário. Criteriosamente, com leituras convidativas para voz ativa discente, fazendo-lhe perceber que ele é texto. Com esses procedimentos, o olhar significativo lhe fará perceber que nem tudo é Forma ou Padrão (P1, 2020).

O cenário relatado não foi suficiente para se pensar o quanto tais situações impactaram na qualidade do ensino – marcada por uma inquietação constante no acolhimento, como medida pensada a fim de evitar a evasão –, apesar de o Professor **(P1)** considerar que em alguns momentos aconteceram preocupações, como as relacionadas aos contratos de trabalho de profissionais.

O Professor **(P2)** também foi inquerido sobre as dificuldades dos alunos ingressantes e reconheceu o estudo de caso como uma das estratégias mais importantes no processo de ensino ageano. Em suas palavras:

Como a AGES utiliza um método ativo particular (adaptado à região), um dos procedimentos da disciplina é trabalhar as ferramentas do método ativo como perguntas x objetivos x hipóteses e mapa conceitual. O trabalho em cima dessas ferramentas é dificultado pelo perfil de alunos que temos, por se tratar de discentes que, geralmente, nunca tiveram contato com essas estratégias de ensino. Além disso, na disciplina de MTC temos que trabalhar os conceitos de método ativo e as diferenças desse com os métodos tradicionais de absorção de conteúdo; esse procedimento tem como maior dificuldade fazer com que o aluno se adapte rapidamente. A dificuldade em si está na saída do aluno de sua zona de conforto (aluno passivo), para uma zona de atividade intensa (aluno ativo), fazendo com que ele seja protagonista e o principal responsável na construção de seu próprio conhecimento (P2, 2020).

Em Berbel (2011), observou-se que a questão do engajamento dos alunos a novas concepções de ensino foi uma condição essencial para o seu desenvolvimento, especialmente porque irá favorecer a demonstração de sua autonomia, em outras palavras, da sua capacidade de se filiar ao saber.

As estratégias de ensino do Centro Universitário AGES encontravam-se inseridas na perspectiva do planejamento participativo, sendo que como concepção e conceito aqui utilizei as digressões feitas por Silva (2011), quando busquei

compreendê-lo num contexto de enfoque emergente, especialmente a partir da reabertura democrática no país, em meados da década de 1980.

A argumentação de Silva (2011) me ajudou a pensar a gama de experiências no campo do planejamento pedagógico e, assim, dimensionar o objeto de estudo, a ponto de também encontrar aqui as singularidades e importância dele para a conquista dos resultados de adesão dos ingressantes ao Ensino Superior, por meio do olhar e escuta atenta dos professores das disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Produção de Texto.

Um aspecto importante a ser considerado neste modelo de planejamento participativo foi o fato de ele promover cidadania, além de assegurar a gestão do processo nas mãos daqueles envolvidos com a ação, e não mais as diretrizes do sistema, mesmo porque não havia nos documentos o passo a passo, ou os direcionamentos capazes de responder ao cenário posto em uma sociedade democrática (SILVA, 2011), sem esquecer o fato de haver no fazer pedagógico uma intencionalidade que impõe a necessidade do planejamento (OSTETTO, 2000).

Observei o fato de o Professor **(P1)** transferir para o aluno as dificuldades de aprendizagem, creditando importância à sua posição de passividade, mas ao mesmo tempo trouxe no início de sua fala o fato de ser a metodologia ativa a mais “adaptada” à região, apesar de também ver limitação por ser uma metodologia com estratégia de ensino desconhecida do aluno.

Neste contexto destaco a Dissertação “O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de antemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo”, de Miriam de Castro Dutra Carvalho (2016), levou-me a pensar as estratégias de ensino com foco na autonomia do aprendiz, observando a evolução das metodologias de aprendizagem; E assim inspirou-me em verificar o nível inicial de autonomia dos participantes, com enfoque especial no papel do aluno/professor.

Sendo assim, se estaria diante de um cenário em que a metodologia assumiu um papel de resgate do sujeito de um estado de passividade que simultaneamente ativa a sua condição de protagonista do processo. Apesar disso, há também uma dificuldade para compreender a dinâmica dos trabalhos acadêmicos, como assevera a Professora **(P3)**:

Outro desafio para o aluno do primeiro período está relacionado à realização de pesquisas em geral, muito solicitadas para a produção de trabalhos acadêmicos, sobretudo, na web. Ainda, dentro do aspecto da

pesquisa, que abrangem a sintetização das informações encontradas, percebe-se que há uma certa vulnerabilidade no fechamento das ideias. Em síntese, é possível afirmar que a falta do hábito da leitura tem grande influência nos fatos observados, uma vez que a mesma serve como norteadora e base de diversos tipos de atividades (P3, 2020).

Notou-se, também, a generalização quanto à assertiva de a Instituição receber alunos em condição de passividade (BERBEL, 2011), exercitando uma atitude crítica e construtiva em relação ao saber. Em seguida, ativá-lo para “atividade intensa”, com organização do conhecimento por meio de um caso (episódio ficcional). Nele havia identificação pelos estudantes de problema, objetivo, hipóteses e elaboração de mapa conceitual, mas, “o ponto de partida foi a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

O debate, neste estudo, foi relevante e se justificou, considerando que, nas últimas décadas, proliferam discursos críticos em relação às limitações da aula tradicional, estruturada em torno da aula expositiva. Para substituí-la, ou para pensá-la num outro contexto, mais significativo, os debates pautaram a utilização de metodologias ativas.

Gil (2013) e Anastasiou (2001) referiram-se à aula tradicional como resquícios do período jesuítico, focada na memorização. Nesse modelo de aula, os alunos recebem os conteúdos, geralmente sem saber como se dá sua funcionalidade (SILVA; CECÍLIO, 2007), porém, mantendo perante o sistema uma lógica formal (VIEIRA-PINTO, 1979).

Foi cabível ainda indagar sobre a dimensão do protagonismo do aluno, conforme informou o Professor (P2), mesmo porque o professor não indicou meios para se verificar tal atitude em relação a sua condição de estudo na educação básica e a nova postura assumida no Ensino Superior, pois, na concepção de Fonseca (1998), esta fase do processo de aprendizagem exige do sujeito novas posturas, engajamento, distinguindo-se da fase anterior, como explicado por outra autora:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29).

Esse engajamento permitiu uma adesão adequada ao Ensino Superior, já que, na visão do Professor (P2), o aluno encontra dificuldade “[...] *perante procedimentos e pensamentos científicos, geralmente tão pouco ou mal explorados no ensino médio*

[...]”. Assim, o trabalho do professor se voltou para a compreensão do fazer científico e, mais especificamente, a disciplina MTC assumiu o papel de protagonismo nesse processo. O Professor **(P1)** convidou para reflexão a influência do meio em que se encontra inserido o aluno como elemento importante a ser considerado no processo de ensino. Em suas palavras:

[...] somos seres indiscutivelmente programados, mas não somos seres determinados. Isso engloba em aprender a crescer entre nós. Esse aprender a crescer vem se tornando complexo, porque viver e experimentar o que herdamos no decorrer dos tempos nos torna gene-naturais. O meio social em que o discente está inserido contribui ou não para o processo ensino aprendizagem e molda o ser humano conforme as normas pré-estabelecidas. Daí nada como o que Freire diz ‘o ponto de partida da prática compreensiva é saber, é estar convencido de que a educação é uma prática política... o que faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem’. Para tanto, a prática docente é muito mais do que a simples transmissão de conteúdo; o professor é alguém que interfere diretamente no processo de aprendizagem e deve mediá-la da melhor forma possível para o estudante se situar, compreender-se e produzir (P1, 2020).

O Professor **(P1)** salienta, no fim da sua fala, o fato de o ensino desenvolvido ultrapassar a transmissão de conteúdo, para ser um agente de mobilização das formas de aprendizagem do aluno. Desse modo, ao ser questionado sobre a existência de alguma estratégia de ensino diferenciada aplicada ao aluno do primeiro período, o Professor **(P2)** reconheceu ser o acolhimento o ponto chave do processo de ensino, voltado a estudantes ingressantes, pois “[...] o acolhimento abrange toda uma preocupação e estratégias que temos que ter em relação a esse aluno para que ele se sinta o mais seguro possível durante sua adaptação à graduação e ao método ativo” **(P2, 2020)**. Logo, o objetivo a ser alcançado é a segurança em relação ao ser, estar e fazer em uma sala de aula do Ensino Superior como processo de adaptação, e enumera como condição importante a ser observada no professor a sua capacidade de escutar e transmitir segurança, ou seja: “[...] sem essa crença inicial, torna-se muito mais difícil a adaptação do aluno ao método e à vida de graduando” **(P2, 2020)**. Isso tem relação com as ideias de Reeve (2009 *apud* BERBEL, 2011), de que o professor é uma peça-chave no processo de adaptação de alunos ingressantes em vários aspectos: no processo de construção da autonomia dos discentes no processo de aprendizagem; quando é capaz de nutrir recursos motivacionais internos; quando usa linguagem adequada à compreensão dos alunos; quando é paciente e receptivo a críticas.

As estratégias de ensino, segundo Díaz Bordenave e Pereira (2004), são consideradas como caminhos escolhidos ou propositalmente pensados pelo

professor, a fim de guiar o aluno, desenvolvendo a prática em sala de aula, fundamentada em bases teóricas.

Foi pertinente também rever o itinerário dos novos enfoques, especialmente em relação ao planejamento pedagógico, como cuidado essencial para a operacionalização de um ensino mais dinâmico e atento aos desafios de ensinar na contemporaneidade. Desse modo, é relevante recuperar o conceito de planejamento Silva (2011).

Observei ainda que a concepção tradicional de ensino – com professor em sala de aula e a menção da responsabilidade do estudante universitário assumir o compromisso sobre seus estudos, sem a mínima observação acerca de suas singularidades, dificuldades de adesão às rotinas acadêmicas – tende a valorizar o cognitivo, desprezando outras dimensões (afetiva, social etc.), com baixa escuta, passa-se a desenvolver um trabalho para o aluno sem a sua efetiva participação, como enfatiza Silva (2011).

Evidentemente, aos poucos foi possível também observar a existência de outras estratégias no interior do desenvolvimento das aulas com os Professora (P4) enumera algumas estratégias voltadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos ingressantes, e parte do esforço que esteve na adoção de metodologias ativas:

Além da metodologia ativa com estudos de caso, que aproximam o estudante da realidade, e tem o aluno com centro do processo, há um efetivo trabalho de acolhimento aos estudantes, para que eles percebam que suas fragilidades não são problemas isolados. Há motivação e conscientização sobre a importância e o poder transformador da leitura, aliados a uma conscientização sobre o autoconhecimento e autonomia, eles precisam aprender a aprender. O letramento acadêmico é realizado por todos os professores de forma interdisciplinar, o qual irá orientar esse aluno para que consiga ler e produzir textos dissertativos e os variados gêneros da esfera acadêmica (P4, 2020).

Na menção ao letramento, foi considerado o fato de todos os professores terem trabalhado com estudos de caso, sendo que a premissa básica foi a resolução desses estudos em forma de texto argumentativo e que, uma vez corrigidos e sinalizados, terminaram por proporcionar ao aluno um reforço permanente sobre as regras gramaticais, estrutura do texto e observância das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Do mesmo modo, Schneider (2015) ressalta as estratégias de ensino voltadas a pensar o protagonismo do estudante. Ainda que o foco estivesse centrado na infância, nada me impediu de pensar os desdobramentos nos cursos de graduação

no Centro Universitário AGES.

Notoriamente, o processo de inserção dos alunos no ambiente universitário não se traduziu por apenas produção de texto, principalmente quando se identificaram outras estratégias do âmbito do ensino, na argumentação do Professor (**P2**):

*Uma estratégia interessante para que essa adaptação ocorra de forma mais tranquila é propiciar encontros de alunos veteranos com os novatos. A fala de um aluno veterano, muitas vezes, é mais facilmente aceita pelo calouro por se tratar de um igual, ele acaba acreditando e ficando mais seguro com palavras de conforto e estímulo de seus pares do que de um professor ou coordenador. Contudo, o reforço dessas falas pelos professores se torna cada vez mais importante pelo contato diário que se tem com o discente (**P2**, 2020).*

Pela resposta do entrevistado, nota-se a importância da aprendizagem entre novatos e veteranos (*Peer Instruction*), como metodologia ativa desenvolvida pelo professor de física Eric Mazur, na Universidade de Harvard (PEREIRA, 2017). Entretanto, não encontrei nenhuma indicação de ter havido nas capacitações e encontros entre professores, ou mesmo orientação pedagógica acerca dessa técnica, apesar de perceber na entrevista semiestruturada com o Professor (**P2**), como se observou na citação acima, a referência à aprendizagem por pares (aprendizagem por colegas).

A Professora (**P3**) trouxe elementos das estratégias de ensino utilizadas com alunos ingressantes e não exploradas pelos demais colegas que contribuíram com esta pesquisa, especialmente quando se falava sobre as oficinas em grupos com apoio de monitores, oficinas pedagógicas, pois em sua concepção:

*[...] as oficinas pedagógicas são instrumentos de ‘construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências’. Outra forma diferenciada de promover aprendizagem significativa no primeiro período é utilização de recursos de diferentes linguagens tais como: musical, visual, aplicativos como o Socrative, quadrinhos, charges, poesia, teatro, vídeos curtos, filmes e paródias. As aplicações desses estímulos diversos visam a desenvolver nos alunos suas potencialidades intelectuais e criativas, assim como o desenvolvimento social e interpessoal. Ou seja, o aluno e o professor são desafiados a compreender que novas metodologias de aprendizagem implicam novas estratégias de uso no contexto educacional [...] o professor se transforma, neste novo contexto educacional, no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante, motiva-o a construir sua aprendizagem. Estímulo para falar em público, com a apresentação dos produtos elaborados por eles ao longo das oficinas e demais atividades (**P3**, 2020).*

A Professora (**P3**) apontou o uso do Socrative, mesmo em um momento em que a Instituição deixou de fornecer o acesso ao *Wi-fi* e que as atividades desenvolvidas neste aplicativo resumiram-se às respostas rápidas de sim e não. Além

disso, apontou para a presença de monitores em sala e em espaços extraclasse como suporte ao professor, ou, ainda, as oficinas pedagógicas desenvolvidas com o intuito de ir agregando os alunos às atividades de grupo.

A Professora **(P4)** lembra da existência da prática do letramento digital, ou seja, muitos alunos não sabem manusear as ferramentas do *Office (Windows)* ou *softwares* gratuitos, e a imensa maioria nunca pesquisou em base de dados científicos, a exemplo do *Scielo* (acesso a textos de revistas científicas brasileiras).

O Professor **(P2)** também reconheceu a importância do Núcleo de Atendimento ao Estudante Ingressante (NAEI) para ajudar a sanar as dificuldades pedagógicas dos alunos do primeiro período, ao tecer o seguinte comentário:

O atendimento do estudante pelo NAEI é de suma importância uma vez que o trabalho de acolhimento deve ser muitas vezes intensificado para determinados alunos com mais dificuldades, tanto em relação às ferramentas de ensino do método ativo usadas na instituição, como nos assuntos específicos da disciplina que estão ligados diretamente ao pensar e fazer científico (P2, 2020).

O Professor **(P1)** enumerou um ponto singular na atuação do NAEI quanto ao fomento ao hábito da leitura: “*O Núcleo de Atendimento tem papel significativo ao estudante ingressante, sobretudo por entender que o mundo novo em que ele se encontrou o apoio é significativo na relação do aprender a aprender, para construção do hábito da leitura [...]*” **(P1, 2020)**.

Observei que houve por parte do Professor **(P2)** o reconhecimento do NAEI como instância de fomento ao desenvolvimento de atividades pedagógicas complementares, a exemplo de plantão pedagógico com monitores, curso de produção textual, gramática, leitura, pesquisa, matemática básica, entre outros. Apesar disso, não fez menção à intermediação para resolução de problemas burocráticos.

Já em relação às formas de identificação de alunos com dificuldades pedagógicas, o Professor **(P2)** chegou a tecer o seguinte relato:

A identificação primária ocorre pelos professores durante as aulas. Geralmente, dificuldades de entendimento e socialização são facilmente identificadas para um professor atento e familiarizado com o método ativo, já que o próprio método demanda essas competências e habilidades do aluno. Uma vez as dificuldades observadas, o professor deve informar ao coordenador. Tanto o professor, como o coordenador, pode encaminhar o discente aos cuidados do NAEI (P2, 2020).

E uma vez identificado um aluno com dificuldade pedagógica em sala de aula, o professor estava orientado a relatar a situação ao coordenador do curso do

respectivo aluno, apesar de o professor e o coordenador também poderem fazer o encaminhamento ao NAEI, “[...] *contudo, o acompanhamento de perto da evolução do aluno pelo professor e coordenador era imprescindível, pois essa evolução foi comprovada durante as aulas decorrentes no semestre*” (P2, 2020). Além disso, a Professora (P4) lembrou também dos encaminhamentos ao orientador pedagógico, profissional especializado (psicologia e pedagogo), e ainda aos cursos de educação continuada.

A identificação ficou ainda mais evidente na fala do Professor (P1), quando teceu o seguinte comentário:

Na construção de um ambiente favorável a discussão, através de um projeto prévio de leituras significativas sob o aspecto da problematização, alguns estudantes são detectados com deficiências por não conseguir acompanhar a discussão, tendo como base a dificuldade na compreensão de leituras efetuadas. Esses, por certo, têm bloqueios na escrita. Assim, são encaminhados ao Núcleo de Atendimento. O mais importante é o aluno (P1, 2020).

Observei o fato de o Professor (P1) ter feito uma comparação da dificuldade entre a leitura e a escrita, o que ajudava na limitação à progressão no ensino universitário, ensejando em seguida o encaminhamento ao NAEI.

Apesar de reconhecer a importância do acompanhamento, não foi elaborado nenhum instrumento de acompanhamento das fragilidades, dos encaminhamentos e/ou mesmo observações nesse sentido nas atas das reuniões dos professores dos primeiros períodos, apenas sinalizações pontuais e informações acerca de encaminhamentos ao NAEI e, neste setor, há apenas o nome do aluno encaminhado ao setor de psicologia ou ação pedagógica, o que me levou a deduzir se tratar de alguma dificuldade nesses campos.

O Professor (P2, 2020) chegou a informar que formava grupos com estudantes em diferentes momentos de aprendizagem onde incluía alunos com dificuldade de aprendizagem em grupos com percepção mais rápida acerca das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois, “[...] *geralmente, esta estratégia auxilia tanto o aluno com dificuldade, como proporcionar ao aluno com mais facilidade momentos de grande aprendizado* [...]”.

A proposta de enturmação foi seguida pelo Professor (P1), mas este reconheceu a necessidade de se avaliar a situação do aluno de forma holística, por isto, deve-se considerar a sala como um laboratório do ensino e, ao mesmo tempo, levar em conta diferentes fatores que podem ou não contribuir para a superação

das dificuldades de aprendizagem.

Uma iniciativa da Instituição para superação das dificuldades dos alunos foi um quadro-síntese da proposta de ensino, conforme pode ser visualizado no Quadro 7, quando se tem acesso ao tema e às competências previstas nos encontros em sala de aula.

Quadro 7 - Plano semestral da disciplina de MTC em 2019 (prova 50%).

TEMA	COMPETÊNCIAS PREVISTAS NOS ENCONTROS
Mapa Conceitual / relações de conhecimentos pré-existent e novos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a metodologia ativa - Descrever o uso do Mapa Conceitual como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Textos: - Capítulos da bibliografia básica e complementar e artigos científicos pesquisados. Encontros (datas e descrição da aula estruturada): 22/01: Apresentação da disciplina; discussão sobre aprendizagem significativa e método ativo. 29/01: Leitura prévia; tempestade de ideias; mapa conceitual; texto síntese 05/02: Construção de mapa individual e discussão em grupo; texto síntese. 19/02: Construção de mapa individual e discussão em grupo; texto síntese.
Referências e Citações / regras da ABNT para construção de fichamento e outros trabalhos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a elaboração de fichamento - Compreender perguntas x objetivos x hipóteses como ferramenta de ensino-aprendizagem. - Compreender o que é ciência. Textos: - Capítulos da bibliografia básica e complementar e artigos científicos pesquisados. Encontros (datas e descrição da aula estruturada): 26/02: Trabalho e apresentações de mapas construídos e discussão, texto síntese, pesquisa sobre normas de ABNT; discussão sobre referências e tipos de citações. 05/03: Trabalho (grupo) e apresentações: referências, citações e mapa conceitual. 12/03: Trabalho (grupo) e apresentações: referências, citações e mapa conceitual. 19/03: Discussão sobre Perguntas x Objetivos x Hipóteses e a influência dessa ferramenta na aprendizagem significativa.
Perguntas x Objetivos x Hipóteses / influência dessa ferramenta na aprendizagem significativa	
	PROVA 50%

Fonte: Professor (P2, 2019).

O planejamento denotou uma preocupação inicialmente com a compreensão do aluno acerca da metodologia ageana com estratégias de ensino inovadoras, ou mais especificamente, a compreensão do potencial das metodologias ativas para a aprendizagem. Isso apareceu na competência acerca da compreensão das

metodologias ativas e, em seguida, buscou trabalhar as ferramentas de organização dos estudos, a exemplo do mapa conceitual.

Dessa forma, percebi que as estratégias de ensino foram meios capazes de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, conforme apregoa Masetto (2003). O professor precisa mobilizar para assegurar condições adequadas de aprendizagem, desde a organização da sala e o acesso a informações, material didático adequado, ambiente arejado e iluminado, como propiciadores de condições para alcançar os objetivos pretendidos; por isso, a importância de adequar o ensino à turma, por exemplo. Sob este ponto de vista, não existe uma metodologia certa; ao contrário, as estratégias de ensino apontam propostas adequadas de ensino visando a atingir um objetivo proposto. Mazzioni (2013, p. 95) considera que “a forma como o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que os alunos reajam com maior ou menor interesse e contribuam com o andamento da aula”.

Na concepção de Novak (1996), um importante suporte para a disposição de pontos-chave do assunto em estudo e, com isso, buscou-se facilitar a apreensão dos elementos mais essenciais do debate, mas o que está em jogo também é a aprendizagem por competências.

Por isso, a organização dos conteúdos aqui denominados de competências afastou-se completamente do modelo usual dessa disciplina em outros cursos superiores **(P2)**, ao fazer a discussão sobre os instrumentos científicos, ao focar a apreensão das ferramentas de aprendizagem com as metodologias ativas. Dessa maneira, desenvolveram as aulas na primeira parte do curso em torno da noção de metodologias ativas, mapa conceitual, aprendizagem significativa, elaboração de perguntas, objetivos e hipóteses de aprendizagem, conforme se observa no Quadro 8 seguinte.

Quadro 8 - Plano semestral da disciplina de MTC em 2019 (prova 100%).

TEMA	COMPETÊNCIAS PREVISTAS NOS ENCONTROS
Perguntas x Objetivos x Hipóteses / influência dessa ferramenta na aprendizagem significativa Tipos de Conhecimento / a relação e influência dos tipos de conhecimento no nosso dia a dia pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar perguntas x objetivos x hipóteses como ferramenta de ensino-aprendizagem. - Diferenciar as formas de conhecimento: senso comum e a consciência crítica. - Compreender as bases e os fundamentos da Metodologia Científica a partir do conhecimento popular, religioso, filosófico e científico. - Elaborar resumos e resenhas Textos: - Capítulos da bibliografia básica e complementar e artigos científicos pesquisados. Encontros (datas e descrição da aula estruturada): 02/04: Trabalho em grupo sobre Perguntas x Objetivos x Hipóteses e a influência dessa ferramenta na aprendizagem significativa. 09/04: Discussão sobre tipos de conhecimento, resumos e resenhas texto síntese. 16/04: Trabalho (grupo): mapa conceitual e perguntas x objetivos x hipóteses. 23/04: Trabalho em grupo de elaboração de referências e citações. 30/04: Trabalho em grupo de elaboração de resumos e resenhas.
Eventos Científicos / a importância da participação Seminários / elaboração e apresentação corretas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância de participar de eventos científicos. - Desenvolver a oralidade na apresentação de trabalhos, seminários e painéis. Textos: - Capítulos da bibliografia básica e complementar e artigos científicos pesquisados. Encontros (datas e descrição da aula estruturada): 07/05: Discussão sobre a importâncias de eventos científicos e texto síntese. 14/05: Teorização sobre preparação e apresentação de seminários, texto síntese. 21/05: Seminários da turma e discussão em grupo. 28/05: Seminários da turma e discussão em grupo. 04/06: Seminários da turma e discussão em grupo.
	PROVA 100%

Fonte: Professor (P2, 2019).

O segundo momento das aulas, logo após a primeira avaliação (50%), era marcado pela preocupação com a elaboração de objetivos e hipóteses de aprendizagem. Nessa fase, o aluno era conduzido a perceber as sutilezas da organização do saber, consciente de haver a necessidade de buscar construir objetivos a partir dos problemas identificados nos “Casos”.

Em seguida, os professores entrevistados informaram que trabalhavam com hipóteses, como passo importante para se alcançar o conhecimento, sendo que aqui cabe um esclarecimento, pois a hipótese era utilizada como recurso essencial para

orientar os alunos em torno da construção de caminhos para se alcançar a compreensão das temáticas em estudo.

A compreensão dos professores sobre as estratégias de ensino adotadas pelo Centro Universitário AGES visou a oferecer uma melhor condição de mobilização de todos – alunos e professores – para o engajamento nos estudos, rompendo com a aula expositiva e momentos estanques para verificação da aprendizagem.

Jardim (2017) reconheceu o novo cenário universitário, que se configurou a partir da democratização do ensino por meio das políticas adotadas pelo Ministério da Educação a partir de 2005, quando implementou a reestruturação do Ensino Superior, com o chamado REUNI (Reestruturação Universitária) e demais políticas de favorecimento ao ingresso no Ensino Superior (financiamento estudantil, Universidade para Todos – Prouni e Lei de Cotas). Esse estudo da autora compreende a percepção docente em relação ao perfil do estudante, a partir de qual estrutura a sua prática pedagógica com a utilização de estratégias de ensino.

A escolha de uma metodologia mais próxima das expectativas do mercado coadunou com a assertiva de Leher (1999) quanto às orientações do Banco Mundial, quando instigou reformas do Estado nas décadas de 1990 e 2000. O Ensino Superior não ficou alheio a esse processo, e o importante aqui é compreender o quanto o Ensino Superior passou a ser veiculado à ideia de superação da pobreza, das carências de toda ordem e, não por coincidência, o mantenedor do Centro Universitário AGES⁷, justamente sobre sua origem humilde e como a educação foi fundamental para a superação da pobreza, ofertando aos seus alunos e professores incentivos para buscarem nos estudos as condições de superação das dificuldades da vida.

Lima (2018) argumenta que parte do reconhecimento do avanço a partir da oferta do número de matrículas no Ensino Superior, buscou compreender as questões relacionadas ao acesso e à permanência do aluno no curso superior entre 2010 e 2016, no qual apontaram que os problemas de evasão foram motivados por dificuldades emocionais, em função da distância da família, além de serem oriundos de famílias de baixa renda. Em contrapartida, os dados da presente pesquisa ressaltam que o acesso e à permanência dos alunos no Centro Universitário AGES, em que o professor utilizou estratégias de ensino para acolhê-los e adaptá-los ao

⁷ A história foi escrita por Jayme Ferreira Bueno e publicada em 2012.

Ensino Superior foram positivos em relação a esses problemas.

A estratégia de ensino foi sendo vinculada ao projeto ageano no segundo semestre de 2009, quando a Instituição passou a incluir em suas capacitações a presença de um professor da Faculdade de Medicina de Marília (SP), com o intuito de repassar informações sobre o estudo com casos, mais especificamente com a técnica da problematização. Dessa maneira:

Teoria da Problematização utilizando o Arco de Maguerez - O método desenvolvido por Charles Maguerez e adaptado por Díaz Bordenave é constituído das seguintes etapas: observação da realidade, levantamento de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação na realidade. Nesta técnica o caminho a ser percorrido pelo discente parte da situação da realidade social observada, que provoca questionamento, a partir do qual se desenha o quadro conceitual que permite uma análise teórica do problema. Coletam-se dados relevantes, formulam-se hipóteses norteadoras e chega-se a uma síntese ou solução, que envolve a transformação da realidade (FUJITA *et al.* *apud* COLARES; OLIVEIRA, 2018, p. 312).

A adoção da metodologia ativa com estratégia inovadora de ensino inseriu-se numa preocupação da Instituição com a obrigatoriedade de os cursos da área da Saúde fazer uso desse tipo de método de ensino. Assim, a ideia inicial foi disseminar a técnica por todos os cursos, pois, numa perspectiva desenhada por Berbel (2011), seria uma metodologia capaz de despertar a curiosidade dos alunos e instigá-los para o estudo, com mais autonomia, ou ainda:

Neste contexto, vários estudos têm discutido sobre o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, no âmbito da formação profissional em saúde [...]. As instituições de Ensino Superior têm sido pressionadas por mudanças no sentido de formar profissionais proativos, aptos a atuar na sociedade contemporânea e que sejam instrumentos de transformação em sua realidade (COLARES; OLIVEIRA, 2018, p. 302).

Foi inegável ainda o fato de as provas serem com consulta ao caderno, com disposição dos casos respondidos e anotações, sem permissão para uso de fotocópia de textos. Mesmo assim, notou-se dificuldade de muitos alunos em responderem adequadamente aos problemas propostos nas avaliações

A ideia básica da metodologia ativa com estratégia de ensino inovadora foi motivar o aluno para os estudos (ARAUJO, 2015), mas no Centro Universitário AGES a escolha dessa metodologia serviu também como um elemento do *marketing* institucional. Serviu como um diferencial que, simultaneamente, foi veiculado às suas potencialidades, sobretudo em relação à capacidade de transformação de alunos oriundos de um ensino básico frágil e, em pouco tempo, aptos a prosseguir seus estudos no Ensino Superior.

Esse discurso apareceu nas falas de dois professores pesquisados (**P1** e **P2**),

ao tecerem comentários de o quanto os alunos costumam chegar na sala de aula do Centro Universitário AGES com uma série de limitações, mas que com alguns incentivos conseguem entender a dinâmica do processo de aprendizagem. Entretanto, essa leitura desconstrói em parte a ideia de ter havido no processo de ensino nas salas da instituição uma implementação de uma metodologia que visa uma aprendizagem para além do modelo livresco, elitista, ou mais especificamente: “por educação nova entende-se a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de ‘escola ativa’” (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

Não foi exatamente o que aconteceu em Paripiranga (BA), mas houve, sim, uma tentativa de implementação de metodologias ativas, inicialmente para atender ao modelo de ensino exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da área da Saúde. Por razões práticas, a Instituição tentou criar um modelo adaptado à sua realidade e estendeu aos demais cursos, mesmo porque não teria como fazer diferente se havia integração de turmas e cursos para reduzir custos; então a metodologia ativa foi empregada como uma estratégia pedagógica para esse fim e também como uma parte importante das peças publicitárias.

O relato do Professor **(P2)** em relação ao aluno que chega com dificuldades de leitura e lógica deixou transparecer que o fato dele não conseguir problematizar não significava, necessariamente, a demonstração de aprendizagem, mesmo porque pode ocorrer a formulação de um problema sem capacidade de mobilização dos recursos teóricos para a construção da resposta, ou a solução apresentada ser apenas uma reprodução de algum argumento presente no material pesquisado.

Os dados aqui analisados procuram conhecer as estratégias de ensino aplicadas no Centro Universitário AGES por meio do ensino ministrado pelos professores de Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Produção de Texto (PT). O resultado da pesquisa demonstra a proposta de ensino disposta por intermédio dos seguintes pontos: Mapa conceitual; Estudo de caso; SETAC; Problematização; Aula estruturada; Fichamento Projeto Integrador; Seminário; Evento científico; Trabalho em grupo; Debate; Leitura; Sessão de cinema (filme, documentário, debate); Produção textual; Oficina pedagógica; Aula invertida; Jogos em sala de aula; *Socrative*; Avaliações (Prova de Caso e Prova de Múltipla Escolha – PME); Semanas Acadêmicas; Roda de conversas.

Dessa forma, pode-se afirmar que:

- a) os professores do Centro Universitário AGES utilizaram uma estratégia de ensino particular (adaptado à região) com ferramentas do método ativo como perguntas x objetivos x hipóteses e mapa conceitual;
- b) os professores das disciplinas de MTC e PT trabalharam com conceitos de método ativo e as diferenças desse com os métodos tradicionais de absorção de conteúdo visando às estratégias de ensino em sala de aula com construção de um ambiente favorável pelos professores para discussão em sala de aula;
- c) o acolhimento realizado pelos professores colocando os alunos como o Ser no processo de ensino, permitindo-lhes a reflexão sobre a importância de se conhecerem diante do seu próprio cenário;
- d) as oficinas pedagógicas realizadas pelos professores foram importantes na construção coletiva de um saber com análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências dos alunos;
- e) os professores foram fundamentais neste novo contexto de ensino que estimulou a curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante, o que motivou na construção da aprendizagem dos discentes;
- f) os professores construíram um ambiente favorável à discussão, por meio de um projeto prévio de leituras significativas sob o aspecto da problematização;
- g) alunos e professores foram desafiados a compreender a metodologia de aprendizagem da IES que implicou estratégias de ensino inovadoras;
- h) os alunos foram estimulados pelos professores para falar em público, com a apresentação dos produtos elaborados por eles ao longo das oficinas e demais atividades;
- i) os encontros de alunos veteranos e alunos ingressantes como estratégia de ensino aplicadas pelos professores foram importantes para que a adaptação ocorresse de forma mais tranquila;
- j) foi relevante a identificação de alunos com dificuldade de leitura, feita pelos professores durante as aulas, com informação aos coordenadores, orientadores pedagógicos, sendo que esses alunos eram encaminhados aos cuidados do NAEI;

- k) a prática docente foi muito mais do que uma simples transmissão de conteúdo, em que o professor interferiu diretamente no processo de aprendizagem, pois mediou da melhor forma possível os alunos em se adaptarem às rotinas acadêmicas e também em leitura, compreensão, interpretação e produção de textos com o uso de estratégias de ensino;
- l) a utilização de *Socrative*, quadrinhos, charges, jogos, seminário, poesia, teatro, vídeos curtos, filmes, documentários e paródias na estratégia de ensino do professor contribuíram para a prática do letramento digital e adaptação do aluno às rotinas acadêmicas.
- m) as estratégias de ensino com estudos de caso aproximaram o aluno da realidade, e o colocaram no centro do processo de forma efetiva no trabalho de acolhimento aos alunos ingressantes;
- n) a motivação e a conscientização dos professores sobre a importância e o poder transformador da leitura foram aliados com uma conscientização sobre o autoconhecimento e a autonomia dos alunos, em que eles precisam aprender a aprender;
- o) o letramento acadêmico foi realizado por todos os professores de forma interdisciplinar, o qual orientou o aluno para conseguir ler e produzir textos dissertativos de variados gêneros na esfera acadêmica;
- p) as estratégias de ensino do método ativo AGES usadas pelos professores nos assuntos específicos da disciplina de Produção de Texto e Metodologia do Trabalho Científico apresentaram ligações diretas com pensar e fazer científico;
- q) o atendimento ao estudante pelo NAEI foi de suma importância para o acolhimento e a intensificação para determinados alunos com mais dificuldades, para entender o mundo novo em que eles se encontravam na relação do aprender a aprender, para construção do hábito da leitura.

Ao término da análise dos dados, pode-se considerar que as entrevistas deram a condição para se compreender as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores das disciplinas de Produção de Texto e Metodologia do Trabalho Científico, em 2018 e 2019, quanto ao acolhimento dos alunos ingressantes e, conseqüentemente, a sua adaptação às rotinas acadêmicas.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como base o ensino no Centro Universitário AGES que foi caracterizado pelo uso de estratégias inovadoras a partir das metodologias ativas e, em seu interior, a técnica da problematização apareceu com mais força, pois foi utilizada como estratégia de ensino para adaptação do aluno às rotinas acadêmicas e por ser uma forma de ensino que privilegiou o protagonismo estudantil, a leitura, a escrita e o trabalho colaborativo.

Os professores de Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Produção de Texto (PT), em 2018 e 2019, foram orientados para ambientarem os alunos no cotidiano acadêmico ageano, por intermédio de estratégias de ensino como leitura, produção de texto e debate em sala de aula.

Esse cuidado aparece nas falas dos investigados, quando foi possível observar que eles se dão conta do quanto o uso de consulta nas provas, a obrigatoriedade de leitura de cinco obras por semestre (uma para cada disciplina), com entrega de fichamento, uma produção textual e duas provas escritas, não sinalizam avanço no saber dos alunos, por existir um comércio de venda de produções acadêmicas e outras facilidades que terminaram prejudicando muitos dos esforços de formação ativa.

Quanto ao planejamento, destaca-se por meio da fala dos professores não haver muito o que se fazer, pois a Instituição ofereceu a todos, em 2018 e 2019, as orientações a serem seguidas, restando apenas pensar a sua execução. É importante destacar que, durante o percurso do semestre, era feito acompanhamento com orientadores pedagógicos, o que criava possibilidades de flexibilidade sempre a favor da aprendizagem do aluno.

Em relação à metodologia adaptada à região, como chegou a ser dito por um dos professores, ela esconde a estratégia institucional de promover o seu *portfólio* de cursos através da premissa de possuir um meio eficiente de aprendizagem, mas o

histórico de evasão demonstrou haver fragilidade, mesmo existindo uma série de possibilidades para o aluno conseguir ser aprovado sem muito esforço, ou com ajuda de terceiros.

Já o ensino desenvolvido pelos professores correspondeu também a uma atividade de mapeamento das fragilidades e encaminhamentos ao Núcleo de Atendimento ao Estudante Ingressante (NAEI), para suporte pedagógico, psicológico ou orientações quanto a assuntos burocráticos.

Por isso, o professor de Metodologia do Trabalho Científico e Produção de Texto passou pelo cuidado de ambientar o aluno, ou, mais especificamente, ao modelo desenvolvido pelo Centro Universitário AGES (UniAGES), ou seja, este primeiro cuidado foi com ações que favoreceram a apreensão de técnicas de leitura, produção de sínteses e fichamentos. Esse momento de muita atenção demandou dos professores muito esforço e empenho, uma vez que relataram que tiveram de trabalhar com turmas com número elevado de alunos, dificultando o desenvolvimento de acolhimento individualizado e, em certa medida, surgiram daí algumas dificuldades quanto ao seu desempenho.

O diagnóstico quanto à fragilidade dos alunos em relação à leitura e produção textual foi unânime entre os professores. Por isso, adotou-se como estratégia a escolha de obras de leitura com discussão sobre aprendizagem, leitura e compreensão textual sobre as possibilidades de aprendizagem e disponibilização de artigos; dessa forma, houve referência dos docentes aos textos de Edgar Morin, Paulo Freire, entre outros pensadores sobre ensino.

O processo de ensino ageano não se traduz efetivamente em resultados de excelência, mas a percepção dos professores entrevistados foi de ser possível verificar uma forte mudança de atitude em relação ao conhecimento, quando se observa ao fim do primeiro período uma percepção mais aguçada sobre as rotinas acadêmicas, mesmo permanecendo dificuldades de domínio da língua e da escrita.

Foi perceptível o discurso muito forte quanto à propaganda do uso das metodologias com estratégias de ensino inovadoras para o ensino no Centro Universitário AGES, mas as fragilidades são evidentes, mesmo quando os professores defenderam o modelo. Ainda assim, deixam transparecer haver momentos de aula expositiva, disponibilidade dos textos, quando os alunos deveriam ser instigados também à busca ativa e, o mais importante, a uma maior participação em sala de aula.

Constatei também estratégias de ensino utilizadas por um professor e desconsiderada pelos demais, como exemplo as oficinas em grupos. Isso denotou haver entre os professores a percepção da necessidade de ajustes ao modelo desenhado e instigado pela Instituição, especialmente por compreenderem não ser possível executar um modelo fechado. Além disso, o uso de aplicativos, a exemplo do *Socrative*, não se tornou uma realidade entre os professores, quer pela dificuldade de compreender a sua dinâmica, quer por não conseguirem incluir em suas práticas de ensino.

Os problemas de aplicação das estratégias de ensino e a capacidade do aluno em entender o novo modelo de ensino, depois de uma formação básica centrada na metodologia transmissível, terminam por tensionar professores e alunos ao uso de estratégias de ensino sem muitas possibilidades de assegurar a sua plena efetivação. Assim, os dados coletados dão conta de algumas dificuldades, de algumas reclamações quanto ao modelo empregado pelo professor em sala de aula, dificuldade de acesso a livros, *internet*, ou, ainda, cursos complementares não acessíveis diante da distância entre a residência e o *campus*.

A análise das falas dos entrevistados permitiu também observar as fragilidades pedagógicas dos alunos ingressantes. A mais comum foi a ausência do hábito de leitura, demarcando, assim, um cenário a ser vencido pelo professor por meio de suas estratégias de ensino, visando a compor um repertório de saberes capaz de levar esses alunos a compreenderem regras de leitura e escrita. Isso aparece com muita ênfase nas respostas dos investigados, quando buscaram expor suas ações voltadas para a superação dessa limitação apresentada pelos ingressantes em sala de aula.

Entre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores em sala de aula para adaptar os alunos às rotinas acadêmicas estavam: trabalho em grupo, rodas de conversa, provas interdisciplinares, SETAC, cenários de aprendizagem, uso da escuta, identificação de fragilidades em textos e apresentações em grupo.

O ensino foi conclamado como principal meio de transformação social. Desse modo, as estratégias de ensino dos professores foram pautadas através do seu planejamento diário, como agente formador/transformador e sua importância nas esferas sociais.

Posso dizer, com esta pesquisa dissertativa, da importância de o professor considerar o momento de aprendizagem do aluno ingressante, para ajudá-lo no saber agir e no solucionar seus desafios, visto que vivemos em um mundo que cobra a todo

momento a capacidade de agir, de fazer a diferença e de contribuir positivamente com a sua adaptação ao ensino em seu contexto sociocultural. Dessa forma, é possível fundamentar a participação do professor na familiarização desse aluno com os conhecimentos necessários e com a utilização das estratégias de ensino inovadoras.

Os resultados desta pesquisa foram alicerçados nas teorias estudadas, como também nas respostas dos professores do Centro Universitário AGES, auferindo a reflexão da relevância das estratégias de ensino para a adaptação ao aluno ingressante no Ensino Superior.

Esta Dissertação não se trata de uma obra conclusiva, pois se a temática for olhada por outros teóricos resultados diversos poderiam surgir. Em relação ao acervo dos materiais pedagógicos poderia ser igualmente inclusivo, pois as ferramentas utilizadas pelos professores pesquisados serviriam de muitas possibilidades de trabalho com o uso das estratégias de ensino.

Destaco, com a experiência deste trabalho de pesquisa, que foi possível perceber a minha transformação na conduta de pesquisadora como professora, pois a prática inspira e direciona os alunos a desenvolverem a autonomia, a criticidade, a reflexão diante do ensino com leituras prévias significativas e a utilização de estratégias de ensino inovadoras.

Por fim, o trabalho também favoreceu a desenvolver a percepção da pesquisadora em entender o papel que a pesquisa científica tem no meio social e de ensino. Além disso, o trabalho provocou reflexões sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do Centro Universitário AGES.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_a_bordagem_teorica. Acesso em: 27 set. 2020.

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1781/2/Susye%20Nay%c3%a1%20Santos%20Aires.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

ALVES, Juliana Santos; SANTOS, Leila Maria Araújo; MACHADO, Paulo Sergio. Metodologias Ativas: necessidade ou “modismo”. **Redin – Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, RS, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1079>. Acesso em: 16 set. 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 57-70. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: Univille, 2004. p. 67-100.

ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph. **A aprendizagem significativa: a teoria da David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Gilson Xavier de; ZANOTTO, Simone Maria; FERNANDES, Janice Aparecida de Azevedo. **30 vantagens em ser professor**. Juiz de Fora, MG: Garcia, 2018.

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). **Revista AU - Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, ed. 178, jan. 2009. Especial Escolas. Disponível em: https://www.academia.edu/36264091/A_escola_parque_ou_o_sonho_de_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_completa_em_edif%C3%ADcios_modernos. Acesso em: 30 ago. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 27 set. 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da Problemática**: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Londrina, PR: UEL, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problemática: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v.16, n. 2, Edição Especial, p. 9-19, out. 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 16 set. 2020.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, BA, ano 03, n. 04, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/artigos4.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: Presidência da República. [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 5 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm <http://>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**: Manual para preenchimento de processos de Credenciamento de IES. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Versão final)**. Conselho Nacional das Secretarias. Brasília, DF: CONSED, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

BUENO, Jayme Ferreira. **José Wilson: 50 anos de ideias e realizações – uma biografia.** Paripiranga, BA: Faculdade AGES, 2012.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Miriam de Castro Dutra. O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-15082016-092837/publico/2016_MiriamDeCastroDutraCarvalho_VCorr.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação.** 4. ed. Lajeado, RS: Univates, 2020. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf_315.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLARES, Karla Taísa Pereira; OLIVEIRA, Wellington de. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, jul./dez, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Marcelo/Downloads/36910-132715-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade de criação e crítica. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.) **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar.** Porto Alegre, RS: UFRGS: Doisa, 2017. p.111-133. (Coleção Escriteiras).

CORRÊA, Almira Luiza Borba. A leitura e a língua portuguesa no Ensino Superior. **Caderno Científico**, Joinville, SC, ano 1, n. 1, ago. 2018. Disponível em: <https://www.jornaldaeducacao.inf.br/artigos-cientificos/2313-a-leitura-e-a-lingua-portuguesa-no-ensino-superior.html>. Acesso em: 19 nov. 2019.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da *et al.* As políticas públicas e docência na Universidade. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário.

Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717>. Acesso em: 24 set. 2020.

DALBOSCO, Simone Nenê Portela. **Adaptação acadêmica no Ensino Superior: estudo com ingressantes**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEBALD, Blasius Silvano; GOLFETO, Norma Viapiana. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na Educação Superior. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 20, p. 5-11, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/305/422>. Acesso em: 24 set. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

DÍAZ BORDENAVE, Juan. **Alguns fatores pedagógicos**. Tradução Maria Theresa Grandi. Brasília, DF, 1983. p. 28-33. Disponível em: www.fo.usp.br/wp-content/uploads/EAlguns.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

DÍAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27 set. 2020.

FILGUEIRAS, Elieusa de Sousa Silva. **Estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos: possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1199>. Acesso em: 16 set. 2020.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – APRENDIZAGEM E CURRÍCULO – COEB, 2012, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13025>. Acesso em: 16 set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZATTO, Marcelo. Coreia do Sul e Finlândia são exemplos de como se investir na educação. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 8 set. 2012. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2012/09/coreia-do-sul-e-finlandia-sao-exemplos-de-como-se-investir-na-educacao-3878529.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o Século 21**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes, cores e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2016** - Notas Estatísticas. Brasília, DF: MEC, INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

JARDIM, Nayara Macedo de Lima. **Professores universitários**: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24298/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 set. 2020.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação, Teorias e Práticas**, Recife, PE, v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em: 16 set. 2020.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 3, n. 2, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 16 set. 2020.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Jovens de camadas populares na educação superior pública do Amazonas: acesso e permanência**. 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6410>. Acesso em: 28 set. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador: quem é ele? **Revista ABC Educatio**, São Paulo, n. 50, p. 12-16, out. 2005.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Inovação curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-23, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6776/4903>. Acesso em: 24 set. 2020.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, Pelotas, RS, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1426/2338>. Acesso em: 6 nov. 2019.

MEDEIROS, Amanda Andrade; MENDES, Ana Clara Manhães. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: projetos, problematização e o lúdico. *In*: MEDEIROS, Amanda Andrade *et al.* **Docência na Socioeducação**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, DF, 2014. Eixo VII, Módulo 3, p. 321-334. *E-book*. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications/1449253233482.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. v. II, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas, II). Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro. 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOYSÉS, Lucia M. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais TM como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Tradução: Ana Maria Rabaça. Revisão técnica: Jorge Valadares. Lisboa, Portugal: Plátano, 1998.

OLIVEIRA, Nayron Carlos de; SILVA, Adriana Lopes Barbosa. Docência no Ensino Superior: O uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente. **Revista Saberes**, Rolim de Moura, SP, v. 3, n. 3, p. 3-13, jan. 2016. Disponível em: <https://facsaopaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed3/2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 jan. 2021.

OSTETTO, Esmeralda Luciana (org.). **Encontros e encantamentos da educação infantil**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; RODRIGUES, Maria de Lourdes Veronese; FIORATI, Regina Célia. Novos cenários de ensino: a comunidade e o território como espaços privilegiados de formação de profissionais da saúde. **Revista Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, SP, v. 48, n. 3, p. 257-64, jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104316>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Pavlov, I. P. (1990) Fisiologia da atividade nervosa superior. Em I. P. Pavlov (Org.), Reflexos condicionados, inibição e outros textos (pp. 157-159). São Paulo: edições Mandacarú. (Texto publicado originalmente em 1932).

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; SOUSA, José Vieira de. Dossiê: expansão e desafios da qualidade na educação superior brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 4, p. 15-18, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698032043>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

PEREIRA, Fábio Inácio. Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso-crítico. **International Journal on Active Learning**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 6-12, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisum.edu.br/index.php/ijal/article/view/76/18>. Acesso em: 24 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em Contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.) **Didática do ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 263.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Docência em Formação: Ensino Superior).

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BARBOSA, Laura Monte Serrat; KÜSTER, Sonia; PIRES, Vanessa. Conexões da aprendizagem e do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 7, n. 20, p.13-24, jan./abr. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i20.4243>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4243>. Acesso em: 17 set. 2020.

SALDAÑA, Paulo; BOLDRINI, Ângela. Ensino superior tem estagnação de matrículas inédita desde 2006. **Folha de S. Paulo**, Cotidiano, São Paulo, 1 set. 2017, p. B6.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. As “desaprendizagens” do professor. **Revista Abeu**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 9-20, 2001.

SANTOS, José Wilson dos. **Aula Estruturada AGES** – Texto da Semana Pedagógica do Centro Universitário AGES, Paripiranga, BA, em 05 de março de 2018. Cópia reprográfica.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1050>. Acesso em: 17 set. 2020.

SEBOLD, Luciara Fabiane *et al.* Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de Fundamentos para o cuidado profissional de Enfermagem. **Revista Cogitare Enfermagem**, Curitiba, PR, v. 15, n. 4, p.753-56, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/20381>. Acesso em: 17 set. 2020.

SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 247-262, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000200009. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32222/000785527.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 set. 2020.

SILVA, Leandro Palis; CECÍLIO, Sálua. A mudança no modelo de ensino e formação na Engenharia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 45, p. 61-80, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a04n45.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKINNER, B. F. Behaviorism and Logical Positivism de Laurence Smith. In _____. **Questões Recentes na Análise Comportamental**. Campinas, SP: Papirus, (1989), 1995c, pp. 145- 150.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18/14>. Acesso em: 27 set. 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Elizabeth. Competências para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão de quando estudar, ler e escrever faz a diferença. **Revista Trilhas**, Belém, PA, v. 1, n. 2, p. 56-65, nov. 2000.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A2ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 17 set. 2020.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VILLELA, Milu. A causa da educação. **Folha de S. Paulo**, Tendências e Debates, São Paulo, 28 set. 2009, p. A3.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1934).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WATSON, John B. **Behaviorism**. New York, EUA: W. W. Norton, 1930. Disponível em: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.89.1.187-a>. Acesso em: 17 set. 2020.

WEBER, Lidia Catarina. **Metodologias ativas no processo de ensino da Enfermagem**: revisão integrativa. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, 26 out. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2494>. Acesso em: 17 set. 2020.

WEINBERG, Monica; BORGES, Marana. Educação: lição de casa para os pais. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2124, 5 ago. 2009. Disponível em: <http://arquivoetc.blogspot.com/2009/08/licao-de-casa-para-os-pais.html>. Acesso em: 27 set. 2020.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de anuência para o Diretor
do Centro Universitário AGES

TERMO DE ANUENCIA

Eu, Robson José Santos Santana, na condição de Diretor do Centro Universitário AGES (UniAGES), autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Hozana Ferreira Dias, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, situada na cidade de Lajeado/RS.

Fui informado do objetivo geral da pesquisa que é "investigar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores do Centro Universitário AGES com alunos ingressantes, quanto aos meios necessários para a filiação às rotinas acadêmicas".

Fui informado também que a participação dos professores será feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para os envolvidos.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados; por isso, autorizo a divulgação das análises de documentos e das entrevistas a serem realizadas com os professores e os alunos do UniAGES para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Nome do (a) professor (a):

Robson José Santos Santana

Paripiranga/BA 27 , de março de 2020.

ASSINATURA

Pesquisadora Hozana Ferreira

Hozana Ferreira Dias

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
para os professores

Eu, _____, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Hozana Ferreira Dias, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES situada na cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa fará uso de entrevista semiestruturada, previamente combinada.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, através dos dados coletados por meio de entrevista semiestruturada. Por isso, autorizo a divulgação dos dados fornecidos através da entrevista para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores, preservando o anonimato da fonte.

Paripiranga/BA __, de _____ de 2020.

Nome do (a) professor (a): _____

ASSINATURA

Pesquisadora Hozana Ferreira Dias: _____.

APÊNDICE C: Roteiro da entrevista com os professores

PROFESSORES:

1. Quais as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos alunos do primeiro período em relação a sua disciplina?
2. Há alguma estratégia de ensino diferenciada aplicada ao aluno do primeiro período?
3. As estratégias de ensino ofertadas e desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento ao Estudante Ingressante são efetivas para sanar as dificuldades pedagógicas dos alunos do primeiro período?
4. Como são identificados os alunos com dificuldades?
5. Quais as medidas adotadas quando se identifica um aluno com dificuldades pedagógicas em sala de aula?